Cum suntem imbecilizați

Curriculumul ascuns al școlarizării obligatorii

— de —

JOHN TAYLOR GATTO

ANACRONIC

Cum suntem imbecilizaţi

Curriculumul ascuns al şcolarizării obligatorii

JOHN TAYLOR GATTO

Cum suntem imbecilizați

Curriculumul ascuns al școlarizării obligatorii

Traducere din limba engleză
de Maria Comănescu

Prefață
de Mihai-Vladimir Topan

ANACRONIC

Editura Anacronic
Domneşti, România
www.anacronic.ro

John Taylor Gatto
Dumbing us down
The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling
Copyright © 2002 by John Taylor Gatto
First published New Society Publishers Ltd., Gabriola Island, British Columbia, Canada

© Editura Anacronic, 2016
pentru prezenta versiune în limba română

Ilustraţie copertă:
Tudor Cenescu

Tiparul executat de Artprint
Bucureşti, România

ISBN 978-606-94128-4-8

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
TAYLOR GATTO, JOHN
Cum suntem imbecilizaţi : curriculumul ascuns al şcolarizării obligatorii / John Taylor Gatto ; trad.: Maria Comănescu ; pref.: Mihai-Vladimir Topan. - Domneşti : Anacronic, 2016
ISBN 978-606-94128-4-8

I. Comănescu, Maria (trad.)
II. Topan, Mihai-Vladimir (pref.)
37

Dedic această carte nepoatei mele,
Gudrun Moss Gunnarsdottir,
al cărei nume înseamnă, în islandeză,
"scrisul de mână al lui Dumnezeu",
şi mamei ei, Briseis.
Sclipiţi şi străluciţi în faţa întunericului,
voi două aruncaţi lumină peste umbre.

Prefață
Școlarizarea împotriva educației

Aș începe prezenta prefață cu două scurte povești. Cu nu foarte mult timp în urmă, s-a întâmplat să țin seminarii la un program de masterat cu profil economic, la o materie foarte generoasă ca teme de discuție. Destul de repede – la a doua sau a treia întâlnire – am realizat că lucrurile merg vizibil mai rău decât în trecut. Dintr-un număr relativ mare de studenți, numai doi-trei citeau, și aceia mai mult de rușine (mă știau din timpul perioadei de licență) și destul de superficial. Nici din cultura generală, pe lângă sau în lipsa lecturii la zi, nu reușeam să inițiez discuții prea consistente. Dar punctul culminant, în ceea ce mă privește, a fost atins în momentul în care una dintre studente care nu citise nimic până atunci (și cred că nici de atunci înainte) m-a luat la rost că îi provoc la discuție preponderent și preferențial „doar pe cei doi sau trei care au citit câte ceva". Luat cumva prin surprindere, m-am explicat invocând o anumită strategie pedagogică: se vorbește în seminar oarecum proporțional cu volumul de lectură, pentru a evita pe cât posibil discuțiile dezlânate și complet divagatorii – „ca la o bere". Totuși, m-am arătat dispus să relaxez strategia în condițiile date, ba chiar bucuros că ar dori să se angajeze în discuție pe baza acumulărilor din cultura generală

(dacă bine ţin minte, am relaxat complet exigenţa ca discuţia propusă să aibă cât de cât legătură cu tematica seminarului şi a cursului, acceptând orice subiect economic care o preocupă). Mi-a replicat, nonşalant, că ea nu are totuşi nimic de spus. La revenirea mea nedumerită prin care o rugam să-mi explice cum vede totuşi ieşirea dintr-o astfel de situaţie (sau, mai răutăcios spus, ce vrea de fapt), m-a concediat sec spunându-mi că asta-i treaba mea, că eu sunt profesorul. M-am dumirit astfel brusc, sec şi expeditiv cu privire la postura în care mă aflam de fapt: aceea de a face educaţie cu studenţi care nu citesc nimic, nu vor să discute nimic, pe care nu-i interesează nimic. Singura analogie pe care am fost în stare s-o fac, gândindu-mă retrospectiv, a fost aceea cu *talk show*-ul de televiziune. Să n-am aşteptări de mai mare interactivitate cu studenţii din faţa mea decât moderatorul TV cu privitorii de acasă. Măscărici de „edutainment".

Cam în acelaşi an, am mai descoperit ceva ce aveam să aflu că se numeşte analfabetism funcţional. De această dată, între studenţii de la ciclul licenţă. Mărturisesc că n-auzisem de aşa ceva, sau dacă auzisem nu-i dădusem nicio importanţă. Exasperat de dificultatea în creştere de a mai organiza seminarii vii, cu lecturi decente şi discuţii pe măsură, am strâns puţin şuruburile procedurale, solicitând tipărirea („printarea") obligatorie a materialului de citit, citirea lui cu marcaje personalizate de către fiecare student – aşa încât, la nevoie, să pot verifica în clasă exerciţiul efectiv de lectură făcut acasă. Confruntat cu imposibilitatea studenţilor (marea majoritate) de a emite măcar ideile principale mai simple din materiale, deduceam automat – obişnuit cu generaţiile anterioare de studenţi – că de fapt mă mint când spun că au citit. Părea singura explicaţie plauzibilă. Dar, aplicând metoda mai sus amintită, m-am pomenit în situaţia de a avea studenţi care, tehnic vorbind, au citit – lucru cu atât mai plauzibil cu cât erau dintre cei relativ buni ai grupei, aveau articolele tipărite la ei, ba chiar păreau să le fi muncit cu sublinieri, marcaje, notiţe marginale, conspecte – dar care nu pot spune mai nimic despre ceea ce au citit (eventual îşi pot citi ca nişte papagali sau nişte roboţei conspectele). Nu înţeleg exact ce au citit, care-s ideile principale, dacă apar într-o ordine

anume și dacă aceasta este semnificativă, dacă sunt relevante și din ce punct de vedere – ca să nu mai vorbim de a pune problema dacă sunt corecte, juste, apărabile (cu argumente; eventual și ce argumente) sau dimpotrivă. Devenind mai atent și urmărindu-i pe respectivii studenții până la finalul parcursului universitar, *recte* examenul de licență, am fost pus pentru prima dată în situația de a lua în serios posibilitatea ca ei să fie, la final de ciclu licență, mai slabi decât la intrarea în facultate. Relativa rigoare a programului din liceu cu relativa încordare din anul terminal le-ar fi dat un minim tonus educațional pe care ulterior, în perioada studiilor de licență, n-au mai avut instrumentele necesare și nici motivația de a-l menține.

Pe acest fond am dat peste cărțile[1], articolele și materialele video (și, în general, personalitatea) lui John Taylor Gatto. Am avut un mic șoc cultural, intelectual și existențial. În primul rând, din cauza asemănării experiențelor – păstrând totuși proporțiile și diferențele. Apoi, din cauza punerii în discuție, cu temeiuri și cu pricepere, a multor idei primite de-a gata despre educație – adevărate marote – cu care operam, conștient sau nu (e drept, cu o insatisfacție și dubii crescânde): că școlarizarea sau instrucția formală se suprapune mai mult sau mai puțin cu educația (sau, oricum, reprezintă grosul acesteia); că este în primul rând (și aproape exclusiv) o activitate de natură intelectuală; că necesită un corp de experți – „cadrele didactice" – adevărați apostoli eroici, mereu subapreciați, mereu subfinanțați, mereu prea puțini și prea puțin ascultați; că necesită un arsenal tehnic specializat care presupune compartimentarea cât mai riguroasă pe discipline (evident, cu programă aferentă, „științific" elaborată), pe ani de studiu, gruparea elevilor sau studenților în colective omogene ca vârstă (clase sau grupe), segmentarea activităților în calupuri temporale standardizate (ore, seminarii, cursuri), evaluarea și motivarea prin sisteme

[1] În special *The Underground History of American Education* (2001), *Weapons of Mass Instruction* (2010) și cea a cărei traducere în limba română vă stă în mâini, *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (1992), aventura publicistică în care sinceritatea și viziunea lui au explodat pentru prima oară.

complexe şi „riguroase" de notare şi multe altele. Dar poate cel mai mult m-a surprins ideea lui conform căreia prostia în masă (mai elegant şi mai ipocrit numită „ignoranţă"; sau, cu ingenuitatea celui care cu ciocanul în mână vede doar cuie, „lipsa de educaţie") este un mit. Şi anume un mit cu origini iluministe, perpetuat ca ideologie de serviciu a sistemului modern de şcolarizare publică obligatorie care s-a transformat într-un gigantic proiect asistenţial de prezervat slujbe, contracte, funcţii, structuri întregi (*e.g.* inspectoratele şcolare), bugete, resurse sau pur şi simplu putere coroborată cu sentimentul propriei importanţe. Şcoala a devenit, cu cuvintele lui şi titlul unuia din capitolele acestei cărţi, o „şcoală psihopatică" (*psychopathic school*).

De asemenea, forţa retorică a lui Gatto împinge lucrurile până într-acolo, încât te face să contempli posibilitatea ca şcolarizarea nu doar să nu facă (suficient) bine, ci chiar să facă rău. În cei circa treizeci de ani în care a predat în diferite şcoli generale (şase la număr, din diferite cartiere şi de diferite nivele socio-economice şi culturale) şi a câştigat în mod repetat premii de profesorul anului în zona New York (la nivel de oraş de trei ori; la nivel de stat federal o dată), s-a copt tot mai clar în el conştiinţa că face lucruri bune numai în măsura în care reuşeşte să se sustragă vigilenţei *establishment*-ului educaţional. Iar dacă ar opera în virtutea comandamentelor acestuia, le-ar face mai mult rău copiilor. Ajuns în acest punct, cum însuşi spune, a inspirat adânc şi şi-a dat demisia. Una din concluziile lui, pe care citind-o m-au trecut fiori reci pe şira spinării, e că *we need less school, not more* (avem nevoie de mai puţină şcoală, nu de mai multă – din nou, titlul unuia din eseurile cuprinse în prezentul volum). Şi în această carte – dar şi în altele – el povesteşte modalităţile prin care a putut (şi a trebuit, în virtutea propriului imperativ moral de a nu-şi bate joc de elevii din faţa lui) fenta rigorile regulamentelor tocmai pentru a scoate tinerii din groapa lâncezelii şi dezinteresului. Întâi de toate – şi deja avem primul element de diferenţiere majoră faţă de modelul zis „public", sau, mai sec şi mai precis, „de stat" – s-a aliat cu părinţii, cărora le-a explicat situaţia şi

i-a pus la cârma proiectului de recuperare educațională a propriilor copii. Apoi și-a asumat riscul de a descătușa opțiunile, pasiunile și interesele libere ale elevilor săi mizând pe ideea că, odată ce un tânăr își asumă un rol activ în propriul proiect educațional, motoarele acumulării, maturizării și discernământului se turează și se rodează, revărsându-se, prin abilități, cunoștințe, experiență, caracter în toate domeniile vieții în care acesta este implicat. Îmi vine în minte aici exemplul elevei de școală secundară (gimnaziu, la noi) pasionate de înot, veritabilă legumă (iertată-mi fie expresia) la orele normale de limbă și literatură engleză (al căror „titular" era Gatto) care, scutită de prezența regulată la școală (repet, în colaborare cu părinții), a ajuns, pe de o parte, să persevereze în sportul menționat, iar pe de alta să elaboreze un ghid minuțios al tuturor piscinelor din zona New York-ului pe care le-a frecventat, ghid atât de bine făcut, încât a fost contactată de edituri de prestigiu pentru drepturile de autor și publicare. Reținând că poate e vorba de un criteriu extrașcolar cam „americănesc" de *self made man/ woman* (poate că nu e cel mai bun posibil), e totuși remarcabil pentru un copil de gimnaziu.

Mergând mai departe cu descrierea strategiei lui Gatto de a salva ce se mai poate din educația copiilor din calea tăvălugului școlarizării, trebuie evidențiat și faptul că elevii „lui" - adică cei care optau pentru astfel de strategii; căci nu erau neapărat toți, iar el, bineînțeles, nu-i putea obliga la așa ceva - erau nevoiți să ia note (scoruri, în sistemele americane) mari tocmai pentru a nu da de bănuit. Surpriza a fost că, deși părăseau practic școala și „ale școlii" timp îndelungat, aceștia bifau și acest punct mult mai bine decât colegii lor care funcționau în logica sistemului (inclusiv fata cu înotul). Și asta în așa măsură, încât Gatto a dat de bănuit din motive opuse celor anticipate inițial: copii se descurcau prea bine. De aici și nominalizările lui repetate (și premiile) pentru titlul de profesorul anului (unde au cuvânt greu de spus și asociațiile de părinți și elevi, nu doar sistemul), cu atât mai surprinzătoare pentru colegii și superiorii lui cu cât clasele sale păreau neobișnuit de marcate de absenteism. L-a îmbrățișat sistemul pe Gatto? Dimpotrivă.

L-a şicanat sistematic şi în cele din urmă l-a avortat. Şi asta pentru că reprezenta aproape un experiment controlat crucial în care, urmând prescripţii contrare sistemului, elevii au bătut sistemul şi la propriile lui obiective (notele/scorurile), cât şi la cele pe care încadrarea în sistem le zădărniceşte iremediabil („extra-şcolare"), dar sunt esenţiale pentru viaţă.

Că tot am ajuns în acest loc cu discuţia, merită să punctez acest refren al scrierilor şi cuvântărilor autorului: şcolarizarea publică nu are legătură cu viaţa reală. E ruptă de aceasta şi s-a constituit într-o rezervaţie, un lagăr de perpetuare indefinită şi şablonardă a imaturităţii şi neajutorării sub pretextul ingurgitării unui mozaic haotic de informaţii cu virtuţi îndoielnice şi cu preţul unui veritabil dresaj întru prostire sau tâmpire – termenul lui Gatto fiind aici chiar cel din titlu: *dumbing down*. Chiar şi clopoţelul care marchează începerea şi terminarea activităţilor este un instrument de educare sistematică în ideea că nimic nu e cu adevărat important şi poate fi părăsit de-ndată ce „se sună".

Odată cu Gatto, cred că putem înţelege că educaţia adevărată e o floare mai delicată, care nu creşte pe tarlaua cooperativelor şcolare de producţie – „şcolhozuri", dacă-mi daţi voie să glumesc amar – care sunt şcolile noastre publice şi care sunt ca atare nereformabile. Soluţiile pe care le întrevede merg în direcţia reîntoarcerii educaţiei în sfera cooperării voluntare firești şi a comunităţilor organice: în familie (*homeschooling*), în parohie, în firmă, în comunitatea locală (câtă vreme există şi este autentică), în şcoli private, organizaţii profesionale etc. Adică acolo de unde a fost luată cu arcanul şi mutată în universul cu aer concentraţionar al învăţământului obligatoriu.

Între observaţiile mai concrete legate de direcţia în care s-ar afla soluţiile potrivite la problemele educaţiei, trebuie menţionate şi cele pe care Gatto le face în legătură cu un anumit număr de şcoli de elită private din spaţiul american şi care produc în mod regulat absolvenţi care se descurcă foarte bine ulterior în viaţă, mulţi ajungând lideri. În cadrul acestora se mai face încă educaţie cu roade bune, însă tocmai împotriva prescripţiilor generale pe care se fundamentează

restul sistemului de învățământ. Astfel, într-un program de paisprezece puncte sistematizat de Gatto însuși se regăsesc[2]: (1) teoria naturii umane așa cum se desprinde ea din istorie, filosofie, teologie și literatură; (2) abilități specifice alfabetizării active (nu doar audiat și citit, ci și scris și vorbit în public în mod repetat și sistematic); (3) înțelegerea formelor instituționale majore (sistemul de justiție, corporațiile, armata, sistemul de învățământ – la noi am putea adăuga cel puțin și biserica); (4) exersarea repetată a bunelor maniere și a politeții ca bază a oricăror relații, alianțe sau simple contacte viitoare; (5) efortul independent; (6) sportul solicitant fizic ca sursă de grație și eleganță, dar și ca practică în gestionarea durerii și a situațiilor de urgență; (7) o cât mai completă teorie de acces în orice loc și către orice persoană; (8) asumarea responsabilității – întotdeauna, și întotdeauna de livrat mai mult decât s-a cerut; (9) dezvoltarea unui cod personal de conduită (în producție, în comportament și moral); (10) familiarizarea cu arta mare (capital cultural); (11) dezvoltarea puterii de observație riguroasă și pătrunzătoare, inclusiv prin mijloace precum desenul; (12) abilitatea de a gestiona provocările de orice fel; (13) dezvoltarea obiceiului de a trage cu prudență concluziile ce se impun în diversele raționamente; și (14) dezvoltarea constantă a puterii de judecată, precum și testarea permanentă a judecăților anterior făcute în lumina acurateței lor. E destul de limpede că școlile noastre publice bifează în cel mai bun caz un număr minim de elemente conținute în acest veritabil curriculum. De pe băncile școlii ies tineri îndopați cu „mate", fizică și „info" care nu înțeleg natura oamenilor din jur, descurcându-se cu greu în situații mergând de la simpla conversație, trecând prin relaționări instituționale și culminând cu viața personală, căsătorie sau relația cu propriii părinți sau copii. Sau ies persoane care nu au nici cea mai mică idee despre

[2] Gatto face această discuție în mai multe locuri. O esențializare poate fi găsită la https://tragedyandhope.com/th-films/the-ultimate-history-lesson/14-themes-of-the-elite-private-school-curriculum/. Autorul însuși comentând aceste puncte poate fi văzut la https://www.youtube.com/watch?v=VgNOelll03w.

instituțiile juridice și ordinea (sau dezordinea) de drept, pradă sigură a vreunui polițist țâfnos sau controlor fiscal impertinent (dacă n-o fi pleonasm), mereu temătoare și inadaptate. Și exemplele ar putea continua în lumina fiecărui punct dintre cele de mai sus.

Un element care ar putea completa fericit viziunea lui Gatto despre educație – și pe care, nesăturați de ospățul de adevăruri cu care deja ne-a servit, i l-am putea contabiliza, aproape obraznici, la lipsuri – ar fi educația întru virtute morală și duhovnicească. E drept că menționează conduita morală (vezi punctul 9 din program) și că un fond de cumsecădenie și spirit comunitar subîntinde toate observațiile lui. Dar, totuși, e de conceput situația în care un machiavelic inteligent ar putea folosi observațiile lui pentru a educa lideri și absolvenți competenți în sens rău – adevărate profile demonice. Bunătatea, cumsecădenia, jertfelnicia, dragostea – și toate acestea bine înțelese – sunt capitalul nebăgat în seamă, dar indispensabil, al oricărei orânduiri sociale, iar educația nu poate și nu are voie să facă abstracție de asta.

Oricum, în această carte – și-n întreaga sa operă – avem parte de o binemeritată trezire la realitate. John Taylor Gatto este băiatul curajos din povestea lui Andersen care strigă că împăratul școlarizării obligatorii de masă moderne – sau, cu o turnură economică a frazei, socialismul educațional contemporan – este gol.

Mihai-Vladimir Topan
București, septembrie 2016

Despre autor

Mă aflu aici ca să vă vorbesc despre idei, dar cred că mai întâi ar fi potrivit să vă spun câteva lucruri despre mine însumi, ca să devin şi eu o persoană ca dumneavoastră şi nu doar o altă voce cu faţă, ca cele de la televizor. Ştiu prea bine că, uneori, când ascult vreun reportaj de ştiri la TV, mă întreb: Şi cine eşti *tu*? De ce-mi spui mie toate acestea? Aşa că aş dori să vă prezint puţin rădăcinile din care s-au dezvoltat toate aceste idei.

Ultimii treizeci de ani mi i-am petrecut lucrând ca profesor de şcoală în oraşul New York, învăţându-i, o mare perioadă din acest timp, pe copiii de elită din cartierul Upper West Side din Manhattan, între Centrul Lincoln – unde se află opera – şi Universitatea Columbia, unde sunt contractele de apărare; în anii mai recenţi am predat copiilor din Harlem şi din partea spaniolă a Harlem-ului, ale căror vieţi sunt modelate de curentele periculoase ale decadenţei oraşului industrial. În această perioadă am predat la şase şcoli diferite. Şcoala

la care predau în momentul de față este așezată la umbra Catedralei Sf. Ioan Evanghelistul, cea mai mare construcție gotică din Statele Unite, nu la mare distanță de mers pe jos până la celebrul Muzeu de Istorie Naturală și Muzeul Metropolitan de Artă. Cam la trei blocuri de școala mea se află locul unde a fost violată și bătută în mod brutal, acum câțiva ani, „femeia care făcea jogging în Parcul Central" (cum este numită de mitologia mass-media). Șapte din cei nouă atacatori mergeau la școală în districtul meu.

Însă propria-mi viziune asupra lucrurilor a fost formată la mare depărtare de orașul New York, în orășelul de pe râu, Monongahela, Pennsylvania, patruzeci de mile la sud-est de Pittsburgh. Pe vremea aceea, Monongahela era un loc al oțelăriilor, al minelor de cărbune, al navelor cu roți cu zbaturi care băteau apa verde ca smaraldul pâna se făcea de un portocaliu chimic, unde se respectau munca grea și viața de familie. Monongahela era un loc unde nu se vedeau diferențieri de clasă, din moment ce toată lumea era mai mult sau mai puțin săracă, chiar dacă, din ce bănuiesc, numai foarte puțini își dădeau seama de asta. Era un loc unde se punea mare preț pe independență, vigoare și încrederea în propriile puteri, un loc unde mândria culturii etnice și locale era foarte puternică. Era un loc minunat pentru a crește mare, chiar dacă erai sarac. Oamenii discutau unii cu alții, văzându-și de propriile lor treburi și nu de treburile abstracte ale „lumii". Cu adevărat, lumea largă abia dacă se întindea până la Pittsburgh, un oraș extraordinar de oțel negru, care merita un drum, o dată sau de două ori pe an, ca să fie vizitat. Nimeni, din câte îmi aduc aminte, nu se simțea limitat în Monongahela și nu am auzit vreodată pe cineva să stăruie asupra ideii că

ar pierde ceva important fiindcă nu se află în altă parte.

Bunicul meu era tipograful oraşului şi fusese, o perioadă, şeful ziarului local, *Republicanul Cotidian* – un nume care cam atrăsese atenţia, deoarece oraşul susţinea puternic Partidul Democrat. Am învăţat o mulţime de lucruri de la bunicul meu şi felul lui independent de a fi, tipic nemţesc, lucruri pe care poate altfel le-aş fi ratat, dacă aş fi crescut şi eu în timpurile de acum, când bătrânii sunt vârâţi într-un azil ori daţi la o parte.

Să locuiesc în Manhattan a fost pentru mine, din multe puncte de vedere, ca şi cum ar fi trebuit să locuiesc pe lună. Inima şi obiceiurile mi-au rămas în Monongahela, chiar dacă eu sunt aici de treizeci şi cinci de ani. Nu mai puţin adevărat este însă faptul că şocul pe care l-am avut văzând societatea şi valorile atât de diferite ale Manhattan-ului mi-a ascuţit simţul de percepere a diferenţelor şi am ajuns, pe lângă profesor de şcoală, şi antropolog. În ultimii treizeci de ani mi-am folosit orele de curs ca un laborator, în care *eu* aveam posibilitatea să învăţ mai multe despre capacităţile omului – toată gama de speranţe şi temeri – şi în cadrul căruia puteam să studiez ce anume declanşează sau inhibă puterea omului.

În această perioadă am ajuns la concluzia că înzestrările de geniu sunt o calitate extrem de des întâlnită printre oameni, poate chiar naturală pentru noi toţi. Nu am vrut să accept această idee – nici vorbă: doar şi eu fusesem educat în două universităţi de elită, care mă învăţaseră că inteligenţa şi talentul sunt distribuite economic, după o curbă clopot, şi că destinul omului, din cauza acestor date ştiinţifice matematice aparent irefutabile, este întocmai atât de predeterminat pe cât a afirmat John Calvin.

Problema era că unii dintre copiii la care m-aș fi așteptat cel mai puțin dădeau constant dovadă, în cele mai ciudate momente, de atât de multe trăsături ale perfecțiunii omenești – discernământ, înțelepciune, dreptate, ingeniozitate, curaj, originalitate – încât am ajuns să nu mai înțeleg nimic. Nu o făceau destul de des ca să-mi facă predatul ușor, însă îndeajuns de des ca să încep să îmi pun reticent întrebarea dacă nu cumva tocmai școala era cea care îi imbeciliza. Oare era posibil ca eu să fi fost angajat nu ca să dezvolt puterea copiilor, ci ca să o diminuez? La suprafață, asta părea o idee nebunească, dar apoi am început încet, încet să-mi dau seama că toți clopoțeii și delimitările, toate structurile nebunești, segregarea pe vârste, lipsa unei vieți private, supravegherea constantă și tot restul curriculumului școlar național erau concepute exact ca și cum cineva ar avea ca scop să-i *împiedice* pe copii să învețe cum să gândească și să acționeze; ca și cum cineva ar încerca să-i împingă spre dependență și spre un comportament subordonat altora.

Gradual, am început să născocesc tot soiul de exerciții de gherilă ca să le dau ocazia cât mai multora dintre copiii pe care îi învățam să aibă acces la materia primă de care oamenii se foloseau mereu înainte de a se educa: viața privată, posibilitatea de a alege, lipsa de supraveghere și o gamă atât de largă de situații și asocieri cu alți oameni pe cât îmi permiteau și mie puterea și resursele limitate pe care le aveam. Pe scurt, am încercat să-i ghidez spre o poziție din care să aibă șansa să-și fie propriii lor profesori și să devină textul principal al educației lor.

Teoretic vorbind și în termeni metaforici, ideea pe care am început să o analizez era următoarea: că

învățatul altora nu are nimic în comun cu arta picturii, unde, prin *adăugarea* materialului pe o suprafață, apare, în mod artificial, o imagine, ci mai degrabă se aseamănă cu arta sculpturii, unde, prin *îndepărtarea* materialului, o imagine deja zăvorâtă în piatră este eliberată. Aici este o deosebire esențială.

Cu alte cuvinte, am renunțat la ideea că eu eram vreun specialist a cărui meserie era să umple căpșoare prin competența lui și am început să analizez moduri în care aș putea să dau la o parte obstacolele care nu permiteau acelor înzestrări inerente de geniu ale copiilor să se adune. Nu mă mai simțeam în largul meu să-mi definesc munca drept transmiterea înțelepciunii unei clase de elevi silitori. Cu toate că până în ziua de azi continui și cu aceste încercări zadarnice din cauza naturii învățământului instituționalizat, pe oriunde am reușit, am încălcat tradiția învățământului și i-am trimis pe copii pe drumurile lor diferite, spre propriile lor adevăruri.

Sociologia școlilor-monopol de stat s-a dezvoltat în atare direcție că premise ca ale mele, în caz că iau amploare, pun în pericol întreaga instituție. Ținuți la respect, rarii profesori care fac vreo descoperire ca a mea sunt, în cel mai rău caz, o pacoste pe capul grupului de comandă (grup care oricum a dezvoltat, în mod automat, anumite metode de apărare prin care să neutralizeze ori să distrugă asemenea bacili). Dar odată dezlănțuită, ideea ar putea primejdui presupozițiile de bază care fac posibil ca școala instituționalizată să nu dispară, cum ar fi falsa presupoziție că cititul se învață foarte greu, ori că cei mici se împotrivesc învățatului și multe altele. Cu adevărat, însăși stabilitatea economiei noastre este amenințată de orice formă

de educație care ar putea să schimbe genul de produs uman pe care îl fabrică școlile noastre de azi: economia sub care se așteaptă să trăiască și pe care se așteaptă să o deservească școlarii noștri în prezent nu ar supraviețui nici măcar unei generații de tineri pregătiți, spre exemplu, să gândească critic.

Succesul în meseria mea presupune o doză mare de încredere automată, de încredere categorică, și nu de încredere din aceea condiționată de performanțe. Oamenii trebuie lăsați să facă propriile lor greșeli și apoi să o ia de la capăt, altfel nu vor ajunge niciodată să se *auto-guverneze*, chiar dacă ar putea să *pară* competenți, când de fapt tot ce au făcut a fost să memoreze ori să imite performanța altcuiva. Succesul în meseria mea presupune, de asemenea, și contestarea multor presupoziții comode, legate de ce anume merită învățat și pe ce bază trebuie să se clădească un trai bun.

După ani de lupte cu obstacolele care se interpun între copii și educație, am ajuns la concluzia că școlile-monopol de stat sunt structural ireformabile. Ele nu mai pot funcționa dacă miturile lor de bază sunt expuse și abandonate. De-a lungul anilor, am ajuns să înțeleg că, indiferent de ce credeam eu că realizez ca profesor, ceea ce făceam de fapt era să îi învăț pe copii un curri-culum invizibil, care consolida miturile școlii ca instituție și pe cele ale unei economii care se sprijină pe ideea de castă. Când încercam să mă decid ce anume să vă spun care să transforme experiența mea de profesor într-una folositoare, mi-a venit ideea că cel mai bine aș deservi acestui scop dacă v-aș povesti despre ceea ce fac greșit, mai degrabă decât despre ceea ce fac bine. Ce fac bine este ușor de înțeles: nu stau în calea copiilor, le ofer spațiu, timp și respect. Ce

fac greşit, însă, este ciudat, complicat şi înfricoşător. Permiteţi-mi să încep a vă arăta despre ce este vorba.

Capitolul 1
Profesorul de şapte lecţii

Acest discurs a fost ţinut de autor cu ocazia primirii titlului de „Profesorul Anului al Statului New York", în 1991.

I

Vă rog să-mi spuneţi domnul Gatto. Acum treizeci de ani, neavând nimic mai bun de făcut cu mine însumi, mi-am încercat mâna la predat în şcoală. Diploma pe care o deţin adevereşte că sunt instructor de limbă şi literatură engleză, cu toate că nu cu asta mă ocup, nici pe departe. Nu sunt profesor de engleză; sunt profesor de şcoală – iar pentru asta câştig premii.

Predatul înseamnă diferite lucruri în diferite locuri, însă şapte lecţii sunt, fără excepţie, predate din Harlem şi până la dealurile Hollywoodului. Ele reprezită curriculumul naţional pentru care plătiţi în mai multe feluri decât vă imaginaţi, aşa că cel mai bine aflaţi despre ce este vorba. Desigur, sunteţi liberi să priviţi aceste lecţii cum doriţi, dar credeţi-mă că nu intenţionez deloc să fiu ironic în această prezentare. Acestea sunt lucrurile pe care le predau; lucrurile pentru care dumneavoastră mă plătiţi ca să le predau. Luaţi-le cum doriţi.

1. CONFUZIA

Acum câteva zile, o doamnă pe nume Kathy, din Dubois, Indiana, mi-a scris următoarele:

> Ce idei măreţe ar fi important să fie transmise copilaşilor? Ei bine, eu cred că cea mai măreaţă idee de care au nevoie este să înţeleagă că ceea ce învaţă ei nu este idiosincrasic – că toate se pot încadra într-un ansamblu coerent, iar ei nu sunt doar supuşi unei ploi de informaţii pe care trebuie să le absoarbă neputincioşi. Acesta este scopul, să înţeleagă, totul să devină coerent.

Kathy greşeşte. *Prima lecţie pe care o predau este confuzia.* Tot ceea ce predau este scos din context. Predau cum lucrurile *nu* sunt legate între ele. Predau deconexiuni. Predau prea multe: traiectoria pe orbită a planetelor, legea numerelor mari, sclavia, adjectivele, desenul arhitectural, gimnastica, dansul, cântarea corală, întruniri, oaspeţi neaşteptaţi, exerciţii de evacuare în caz de incendiu, limbaje de programare pe calculator, şedinte cu părinţii, zile de dezvoltare a personalului, programe de redresare, traininguri cu străini pe care posibil elevii mei n-or să-i mai întâlnească niciodată, teste standardizate, segregarea după vârstă cum nu s-a mai întâlnit în alte părţi... Ce au de-a face între ele toate aceste lucruri?

Chiar şi în cadrul celor mai bune şcoli, după o examinare mai atentă a curriculumului şi a secvenţelor lui, vom descoperi o totală lipsă de coerenţă şi un amalgam de contradicţii interne. Din fericire, copiii nu posedă limbajul necesar ca să definească panica şi supărarea pe care le simt atunci când *încălcări constante ale ordinii*

naturale şi ale bunei-rânduieli le sunt vârâte pe gât drept educaţie de calitate. Logica minţii din spatele şcolii este că mai bine termini şcoala echipat cu un limbaj hibrid superficial, derivat din economie, sociologie, ştiinţe ale naturii şi aşa mai departe, decât cu un real entuziasm pentru oareceva. Dar educaţia de calitate atrage după sine studiul aprofundat al unui anumit lucru. Copiii sunt bombardaţi cu elemente menite să-i arunce în confuzie de către mult prea mulţi adulţi dubioşi, care lucrează singuri, fără să aibă aproape nicio legătură unul cu altul şi care se prefac, în cea mai mare parte, că sunt competenţi când, de fapt, nu sunt.

Sensul lucrurilor, şi nu realităţi fără nicio legătură, este ceea ce caută oamenii sănătoşi la minte, iar educaţia reprezintă un set de norme care îi ajută să transforme informaţia brută în ceva cu înţeles. Dorinţa omului, veche de când lumea, de a găsi sensul lucrurilor este bine ascunsă în spatele paravanului de petice al structurilor şcolare şi al obsesiei din şcoli pentru date şi teorii. Aceasta e mai greu de înţeles când avem de-a face cu şcoala primară, unde organizarea ierarhică din experienţa şcolară pare să aibă noimă din cauză că relaţia simplă şi amabilă, de tip „hai să facem asta," „hai să facem ailaltă", este înţeleasă de la sine ca însemnând ceva, iar clientul nu a reuşit încă să discearnă în mod conştient cât de puţin conţinut este în spatele acestui teatru şi al acestei prefăcătorii.

Să ne gândim o clipă la minunatele structuri naturale – ca mersul şi vorbitul; evoluţia luminii de la răsărit şi până la apus; tehnicile străvechi ale unui fermier, ale unui fierar ori ale unui cizmar; sau pregătirea unui ospăţ de Ziua Recunoştinţei. Toate părţile sunt în perfectă armonie unele cu altele, fiecare faptă fiind justificată

şi aruncând lumină asupra trecutului şi asupra viitorului. Structurile şcolare nu sunt astfel, nici în cadrul unei clase individuale, nici în cadrul claselor în ansamblul lor cotidian. Structurile şcolare sunt nebuneşti. Nici una dintre ele nu există pentru un motiv anume, nici una nu ar trece un test de verificare atentă. Nu mulţi profesori ar avea curajul să predea metodele prin care dogmele unei şcoli sau un profesor ar putea fi criticaţi, căci toate trebuie acceptate. Materiile şcolare trebuie studiate, *dacă* pot fi studiate, la fel cum copiii studiază catehismul, ori memorează cele Treizeci şi Nouă de Articole ale Anglicanismului.

Eu predau cum toate lucrurile *nu* sunt legate între ele, o fragmentare fără margini, opusul coeziunii; ceea ce fac este mai aproape de haosul programelor de televiziune decât de un sistem al ordinii. Într-o lume în care acasă este doar o fantomă, din cauză că ambii părinţi lucrează, sau din cauza prea multor mutări, ori prea multor schimbări ale locului de muncă, ori ambiţiilor prea mari, sau fiindcă altceva i-a făcut pe toţi să cadă într-o confuzie mult prea mare ca să mai fie capabili să întreţină relaţia cu familia, eu vin şi îi învăţ pe elevi cum să accepte confuzia ca pe destinul lor. Aceasta este prima lecţie pe care o predau.

2. ÎNCADRAREA PE CLASE

A doua lecţie pe care o predau este încadrarea pe clase. Îi învăţ pe elevi că trebuie să stea în clasa de care aparţin. Nu ştiu cine decide că acolo aparţin copiii mei, dar asta nu mă priveşte. Ei sunt numerotaţi ca, dacă vreunul pleacă, să poată fi întors la clasa potrivită. De-a lungul timpului, varietatea modurilor în care copiii sunt

numerotați de către școli a crescut dramatic de mult, până a ajuns greu să mai distingi clar persoana umană sub mulțimea numerelor pe care le poartă. Numerotatul copiilor reprezintă un demers de proporții, și extrem de profitabil, cu toate că scopul pe care îl urmărește această tactică este evaziv. Nici măcar nu înțeleg de ce părinții, fără să opună cea mai mică rezistență, ar accepta ca acest lucru să li se întâmple copiilor lor.

Oricum, asta nu mă privește. Slujba mea este să-i fac să le placă să fie închiși laolată cu alți copii, care poartă și ei numere ca ale lor. Sau cel puțin să suporte această situație ca niște tipi de treabă. Dacă-mi fac bine slujba, copiii nici măcar nu o să se *poată* imagina în altă parte, pentru că le-am arătat cum trebuie să invidieze și să se teamă de clasele mai bune și cum să le disprețuiască pe cele slabe. Cu o disciplină eficientă ca aceasta, clasa se va auto-supraveghea în mare măsură spre bunul mers al lucrurilor. Și de fapt aceasta este adevărata lecție pe care o învățăm din orice falsă competiție, precum școala. Ajungem să ne cunoaștem locul.

În ciuda planului general de clasă, care se bazează pe faptul că nouăzeci și nouă la sută din copii sunt încadrați într-o anumită clasă și acolo vor rămâne până la sfârșit, eu totuși fac un efort public să-i îndemn pe copii spre culmi tot mai înalte ale succesului la teste, dându-le de înțeles că ar putea fi eventual transferați de la clasele inferioare, drept recompensă. Nu de puține ori strecor câte o aluzie la ziua când vreun patron îi va angaja pe baza punctajelor de la teste și a notelor, cu toate că, din propria-mi experiență, am văzut că patronii sunt indiferenți la astfel de lucruri, și pe bună dreptate. Niciodată nu spun minciuni pe față, însă am ajuns să înțeleg că adevărul și predatul în școală sunt două

chestiuni fundamental incompatibile, aşa cum spunea şi Socrate cu mii de ani în urmă. Morala claselor numerotate este că toată lumea deţine un loc în piramidă şi nu este posibil să te muţi din clasa ta, decât printr-un miracol care să-ţi schimbe numărul. Dacă acest miracol nu are loc, trebuie să rămâi unde eşti pus.

3. INDIFERENŢA

A treia lecţie pe care o predau este indiferenţa. Îi învăţ pe copii să nu le pese prea mult de nimic, chiar dacă vor să lase impresia contrară. Aceasta o reuşesc într-un mod foarte subtil. O reuşesc cerându-le să se implice total la lecţiile mele, să ajungă să sară în sus şi-n jos cuprinşi de anticipare, să se ia viguros la întrecere ca să-mi câştige bunăvoinţa. Îţi creşte inima când îi vezi; îi impresionează pe toţi, chiar şi pe mine. Când sunt deosebit de în formă, pregătesc lecţiile cu mare atenţie ca să obţin această etalare de entuziasm. Dar când a sunat clopoţelul, insist să abandoneze orice făceam şi să avanseze rapid la următoarea staţie de lucru. Trebuie să pornească şi să se oprească precum un întrerupător de lumină. Niciodată ceva important nu este dus la bun sfârşit la clasa mea, nici la vreo altă clasă de care ştiu. Elevii nu ajung niciodată să aibă vreo experienţă completă, în afară de această eşalonare.

Într-adevăr, lecţia clopoţelului este că nicio treabă nu merită terminată, aşa că de ce să ne pese prea mult de ceva? Ani întregi de clopoţel îi vor condiţiona pe toţi, cu excepţia celor mai puternici, pentru o lume care nu mai poate oferi treburi importante. Clopoţelul reprezintă logica secretă a anilor de şcoală; logica lui este implacabilă. Clopoţelul distruge trecutul şi viitorul, redând

orice interval ca pe toate celelate, aşa cum o hartă redă, în mod abstract, la fel şi muntele plin de viaţă şi râul, chiar dacă ele sunt foarte diferite. Clopoţelul inoculează indiferenţă în orice demers.

4. DEPENDENŢA EMOŢIONALĂ

A patra lecţie pe care o predau este dependenţa emoţională. Cu steluţe, semne de văzut roşii, zâmbete şi încruntături, premii, onoruri şi umiliri, îi învăţ pe copii să-şi supună voinţa lanţurilor predestinate ale conducerii. Drepturile pot fi acordate sau refuzate de către orice autoritate care nu poate fi contestată, deoarece într-o şcoală nu există drepturi – nici măcar dreptul la libera exprimare, după cum a decretat Curtea Supremă – în afara cazului în care le acordă conducerea şcolii. Ca profesor de şcoală, eu intervin în numeroase decizii personale, dându-mi permisiunea pentru cele pe care le consider legitime sau iniţiind confruntări disciplinare pentru comportamente care îmi ameninţă controlul. Copiii şi adolescenţii încearcă în mod constant să-şi afirme individualitatea, aşa că trebuie să-mi impun hotărârile des şi repede. Individualitatea contrazice teoria claselor, este un blestem pentru toate sistemele de clasificare.

Şi iată, în continuare, câteva situaţii în care îşi face apariţia individualitatea: sub pretext că au nevoie la toaletă, copiii se strecoară până la baie ca să aibă un moment în privat sau răpesc o clipă de intimitate pe culoar, pe motiv că le e sete. Ştiu bine că nu le este, dar îi las să mă „păcălească", fiindcă astfel îi condiţionez să depindă de bunăvoinţa mea. Uneori liberul arbitru îmi sare deodată în faţă, în grupuleţe de copii supăraţi,

deprimați sau fericiți din cauza anumitor chestiuni din afara orizontului meu; în astfel de probleme, drepturile nu pot fi recunoscute de către profesorii de școală, ci doar privilegiile care pot fi retractate, chezașe pentru un comportament bun.

5. DEPENDENȚA INTELECTUALĂ

A cincea lecție pe care o predau este dependența intelectuală. Elevii cuminți așteaptă un profesor care să le spună ce să facă. Aceasta este cea mai importantă lecție dintre toate: trebuie să așteptăm ca alți oameni, mai bine pregătiți ca noi, să ne arate scopul nostru în viață. Specialistul face toate alegerile importante; doar eu, profesorul, pot stabili ce trebuie să studieze copiii mei, sau mai degrabă, doar persoanele care mă plătesc pe mine pot lua aceste decizii, pe care eu apoi le impun. Dacă mi se spune că evoluționismul este un fapt și nu o teorie, eu transmit asta mai departe, după cum mi s-a comandat, pedepsind refractarii care opun rezistență la ceea ce mi s-a spus să le spun că trebuie să creadă. Această putere de a controla ce vor crede copiii îmi permite să separ foarte ușor elevii cu rezultate bune de cei cu eșecuri.

Copiii *cu rezultate* încep să gândească în felul în care le prescriu eu, fără să opună aproape nicio rezistență și afișând un entuziasm adecvat. Din milioanele de lucruri de valoare care sunt de studiat, eu decid asupra cărora, câteva, avem timp să ne oprim. În realitate, patronii mei din umbră sunt cei care decid. Alegerile sunt ale lor – de ce aș intra în dezbateri? Curiozitatea nu-și are un loc important în meseria mea, trebuie doar să mă conformez.

Copiii *răi* opun rezistență, bineînțeles, cu toate că le lipsesc noțiunile pe baza cărora să își dea seama cu ce se luptă, și se chinuie să ia decizii singuri legat de ce vor învăța și când vor învăța. Cum putem să supraviețuim ca profesori de școală dacă tolerăm asta? Din fericire, există metode testate prin care să-i îmblânzești pe cei care se opun; este mai greu, desigur, atunci când copiii au părinți respectabili care le vin în ajutor, dar asta se întâmplă din ce în ce mai rar, în ciuda relei reputații a școlilor. Niciun părinte din pătura mijlocie, din cei pe care i-am întâlnit vreodată, nu crede, de fapt, că școala copilului *lor* este dintre cele rele. Nici măcar unul, în mulți ani de predat. Este extraordinar, și probabil cea mai bună mărturie pentru ce se întâmplă în familii, atunci când mama și tata au fost ei înșiși bine școliți și au învățat cele șapte lecții.

Oamenii cuminți așteaptă un specialist care să le spună ce să facă. Nu e nici pe departe o exagerare să spun că întreaga noastră economie funcționează numai dacă această lecție este învățată. Să ne gândim la câte lucruri s-ar prăbuși dacă nu ar fi dresați copiii să fie dependenți: serviciile sociale abia dacă ar supraviețui – ar dispărea, cred, în nebuloasa istoriei recente din care au și apărut. Consilierii și terapeuții s-ar uita cu groază cum au dispărut proviziile de invalizi psihic. Divertismentele comerciale de toate felurile, inclusiv televizorul, s-ar ofili, pe măsură ce oamenii ar învăța din nou să-și facă propria distracție. Restaurantele, industria de mâncare gata-preparată și o întreagă armată de alte servicii care oferă tot soiul de mâncăruri ar fi drastic reduse dacă oamenii ar începe din nou să-și pregătească propriile mese, în loc să fie dependenți de alții care să planteze, să culeagă, să taie și să gătească pentru ei.

S-ar duce şi mare parte din dreptul modern, medicină şi inginerie, ca şi afacerile cu haine şi predatul în şcoli, dacă nu ar fi alimentate garantat în fiecare an cu oameni neajutoraţi, care continuă să iasă pe bandă din şcoli.

Nu vă grăbiţi să votaţi o reformă radicală a învăţământului dacă încă mai doriţi să primiţi un salariu. Am construit un mod de viaţă care nu funcţionează decât dacă oamenii fac ce li se spune, fiindcă nu ştiu cum să *îşi* spună ce să facă. Aceasta este una dintre cele mai importante lecţii pe care le predau.

6. RESPECTUL DE SINE PROVIZORIU

A şasea lecţie pe care o predau este respectul de sine provizoriu. Dacă aţi încercat vreodată să vă luptaţi ca să faceţi să se conformeze regulamentului nişte copii ai căror parinţi i-au convins că vor fi iubiţi în ciuda a orice, ştiţi că este de-a dreptul imposibil să-i faci pe cei cu o personalitate definită printr-o puternică încredere în sine să se supună. Lumea noastră nu ar supravieţui mult timp unui val de oameni care au încredere în sine, aşa că eu predau că respectul de sine al unui copil ar trebui să atârne de verdictul unui specialist. Copiii mei sunt evaluaţi şi criticaţi în mod constant.

Un raport lunar, de proporţii impresionante, este trimis acasă la elev ca să stârnească aprobare, sau să noteze exact, până la ultimul procent, gradul de nemulţumire pe care părintele ar trebui să-l simtă cu privire la copilul său. Ecologia şcolilor „bune" se bazează pe perpetuarea nemulţumirii, la fel cum şi economia bunurilor de larg consum se bazează pe acelaşi tip de îngrăşământ. Cu toate că mulţi ar fi surprinşi de cât de puţin timp ori reflecţie intră în conceperea acestor certificate

matematice, greutatea cumulativă a documentelor acestora, aşa-zis obiective, stabileşte un profil pe baza căruia copilul este apoi obligat să ia anumite decizii, legate de el însuşi şi de viitorul său, în funcţie de ce au decretat nişte străini. Auto-evaluarea, punctul central al oricărui sistem filosofic apărut vreodată pe pământ, nici nu este luată în considerare ca factor. Lecţia carnetelor de note, a notelor, a testelor este că cei mici nu ar trebui să aibă încredere nici în ei înşişi, nici în părinţii lor, în schimb ar trebui să se bizuie pe evaluarea profesioniştilor cu diplomă. Oamenilor trebuie să li se spună cât valorează.

7. NU TE POŢI ASCUNDE

A şaptea lecţie pe care o predau este că nu te poţi ascunde. Îi învăţ pe elevi că sunt tot timpul urmăriţi, că fiecare este sub supraveghere continuă, a mea şi a colegilor mei. Elevul nu are un spaţiu privat; nu are timpul lui personal. Schimbul de săli durează fix trei sute de secunde, ca fraternizările întâmplătoare să fie ţinute la nivel cât mai scăzut. Elevii sunt încurajaţi să se pârască între ei, sau chiar să-i pârască şi pe propriii părinţi. Bineînţeles că îi încurajez şi pe părinţi să scrie rapoarte despre caracterul capricios al copiilor lor. O familie ai cărei membri sunt obişnuiţi să se toarne unii pe alţii nu e probabil să ascundă cine ştie ce secrete periculoase.

Aloc şi un soi de şcoală prelungită, care se numeşte „temă pentru acasă", în aşa fel ca măcar efectul de supraveghere, dacă nu supravegherea în sine, să se transmită şi la elevi acasă, unde ei ar putea altfel să-şi folosească timpul liber ca să înveţe ceva neautorizat de la un tată sau o mamă, prin explorări personale, sau făcându-se ucenici la vreo persoană mai înţeleaptă din vecini. Lipsa

de loialitate față de ideea de școală este un demon gata oricând să dea de lucru celor care n-au nimic de făcut.

Subînțelesul supravegherii constante și al refuzării dreptului la viață privată este acela că nu poți avea încredere în nimeni, că viața privată nu este legitimă. Supravegherea s-a impus ca fiind imperativă încă din timpuri antice și a fost îmbrățișată de anumiți gânditori influenți, fiind prescrisă ca element central în scrieri precum *Republica*, *Orașul lui Dumnezeu*, *Învățătura religiei creștine*, *Noua Atlantidă*, *Leviatan* și multe altele. Toți oamenii fără copii, care au scris aceste cărți, au ajuns la aceeași concluzie: copiii trebuie urmăriți îndeaproape dacă vrei să ții o societate sub control centralizat absolut. Copiii își vor găsi alt tambur-major pe care să-l urmeze dacă nu reușești să-i înrolezi în fanfara oficială.

II

Este, cu adevărat, o mare victorie pentru sistemul de învățământ public obligatoriu-monopol de stat faptul că a reușit ca numai un mic număr dintre cei mai buni din colegii mei profesori, și chiar și dintre cei mai buni părinți ai elevilor mei, să-și mai poată închipui un alt mod de a face lucrurile. „Dar copiii trebuie să învețe să scrie și să citească, nu-i așa?", „Trebuie să învețe adunarea și scăderea, nu-i așa?", „Trebuie să învețe să se supună ordinelor dacă își doresc să păstreze un loc de muncă."

Acum câteva generații doar, lucrurile se prezentau foarte diferit în Statele Unite. Originalitatea și diversitatea erau considerate etalonul; independența noastră față de orice înregimentare ne dădea statutul de miracol

al lumii; barierele dintre clasele sociale erau relativ ușor de depășit; poporul nostru era nemaipomenit de încrezător în propriile-i puteri, inventiv, capabil să-și rezolve singur multe probleme, în mod independent, și să gândească pentru sine. Eram deosebiți, noi, americanii, bazându-ne pe propriile noastre puteri, fără un guvern care să-și bage nasul în fiecare aspect al vieții noastre, urmărindu-ne fiecare mișcare, fără instituții și agenții sociale care să ne spună ce trebuie să gândim și să simțim. Eram deosebiți, luați individual și luați ca americani.

Dar imediat după Războiul de Secesiune, am început să avem în Statele Unite o societate aproape complet supusă unui control centralizat, iar pentru ca o astfel de societate să se mențină ca atare e nevoie de școală obligatorie – un sistem de învățământ-monopol de stat. Înainte, acest tip de școală de dezvoltare nu era prea important nicăieri. Îl aveam, dar fără exagerare și numai atâta cât *voiai*. Oricum, oamenii învățau foarte bine să scrie, să citească și să socotească; există niște studii care sugerează că gradul de alfabetizare pe timpul Revoluției Americane, cel puțin pentru cei de pe coasta de est, care nu erau sclavi, era aproape de întreg. *Simțul comun* a lui Thomas Paine s-a vândut în peste 600 000 de copii la o populație de 3 000 000, dintre care douăzeci la sută erau sclavi, iar cincizeci la sută, muncitori legați prin contract.

Oare coloniștii erau genii? Nici pe departe; adevărul este că nu e nevoie de mai mult de o sută de ore ca să înveți pe cineva să scrie, să citească și să socotească, atât timp cât ai un public doritor și pasionat. Secretul este să aștepți până respectivul te roagă să îl înveți, iar apoi să te miști repede, până nu-i trece cheful. Milioane

de oameni învață chiar singuri aceste lucruri – nu-i așa greu. Luați o carte de matematică, ori retorică, de nivelul al cincelea din 1850 și veți descoperi că textele de atunci ar fi încadrate azi la nivel de liceu. Cerințele regulate pentru activități care dezvoltă „competențele de bază" sunt praf în ochi, prin care școlile umplu timpul copiilor pe o perioadă de doisprezece ani și îi învață, de fapt, cele șapte lecții pe care vi le-am descris.

Societatea, care a început să fie supusă unui control centralizat cu puțin timp înaintea Războiului de Secesiune, este clar vizibilă în modul de viață pe care îl avem, în hainele pe care le purtăm, în mâncarea pe care o consumăm, în toate semnele verzi de pe autostrăzi pe lângă care trecem atunci când conducem de la o coastă la cealaltă, toate fiind produsul acestui control. La fel cred că sunt și epidemiile de droguri, sinuciderile, divorțurile, violența și cruzimea, precum și solidificarea claselor sociale pe caste în Statele Unite, toate produse ale dezumanizării vieților noastre, ale slăbirii individului, a familiei și a importanței comunității – o diluare care își are rădăcinile în acest control centralizat. Inevitabil, marile instituții obligatorii cer tot mai mult, până nu mai rămâne nimic de dat. Școala ne ia copiii și le taie orice posibilitate de a mai avea un rol activ în viața de comunitate – de fapt, distruge comunitățile însele, lăsând pregătirea copiiilor pe mâna unor specialiști cu diplomă – iar făcând asta, se asigură că ei nu pot crește niciodată la statutul de om complet. Aristotel ne-a învățat că, fără să avem un rol activ în viața de comunitate, nu putem spera să ajungem oameni sănătoși în adevăratul sens al cuvântului. Cu siguranță, avea dreptate. Dacă aveți nevoie de dovezi, uitați-vă în jurul vostru data viitoare când vă aflați în apropierea

unei şcoli sau a unui azil de bătrâni.

Şcoala, aşa cum a fost ea concepută, este un sistem esenţial de sprijin pentru un model de inginerie socială, care îi condamnă pe cei mai mulţi oameni să fie pietre auxiliare într-o piramidă care se îngustează în sus, având punctul de control în vârf. Şcoala este un artificiu care face ca o astfel de ordine socială de tip piramidal să pară inevitabilă, cu toate că această premisă reprezintă o trădare fundamentală a Revoluţiei Americane. De pe vremea coloniştilor şi până la perioada republicană nu putem vorbi de şcoli – citiţi *Autobiografia* lui Benjamin Franklin, ca să vedeţi un exemplu de om care n-avea timp de pierdut în şcoală – şi totuşi, promisiunea democraţiei începea să prindă contur. Am întors spatele acestei promisiuni, readucând la viaţă visul faraonilor din Egipt: supunere forţată pentru toţi. Acesta a fost secretul pe care Platon l-a transmis ezitant mai departe în *Republica*, atunci când Glaucon şi Ademantus îi smulg lui Socrate planul pentru un control absolut al statului asupra vieţii oamenilor, un plan necesar pentru întreţinerea unei societăţi în care anumiţi oameni iau mai mult decât li se cuvine. „Vă voi arăta", spune Socrate, „cum să realizaţi un astfel de stat febril, dar ce am de zis nu o să vă placă". Şi aşa a fost prima oară schiţat planul general al şcolii de şapte lecţii.

Dezbaterea curentă apropo de întrebarea dacă ar trebui să avem un curriculum naţional este de faţadă. Deja avem un curriculum naţional, cuprins în cele şapte lecţii pe care tocmai le-am prezentat. Iar un astfel de curriculum provoacă paralizie fizică, morală şi intelectuală şi niciun alt curriculum, cu un real conţinut, nu va fi suficient ca să şteargă aceste efecte înfiorătoare. Ce se discută acum, în isteria naţională provocată de

rezultatele academice slabe este pe lângă subiect. Şcolile învaţă exact ceea ce au fost menite să înveţe şi încă o fac foarte bine: cum să fim buni egipteni şi să rămânem la locul nostru în piramidă.

III

Toate acestea nu sunt inevitabile. Toate sunt posibil de răsturnat. Avem o mulţime de alegeri pentru modul în care ne creştem copiii, nu este numai unul singur corect. Dacă am reuşi să ne rupem de puterea iluziei piramidale, am înţelege asta. Oricât de greu ar fi de gândit – ca să nu mai spun de crezut – o asemenea idee, în faţa miturilor din mass-media care trâmbiţează tocmai opusul, realitatea este totuşi că nu se desfăşoară nicio competiţie internaţională, pe viaţă şi pe moarte, care să ne pună în pericol supravieţuirea noastră ca naţiune. Din toate punctele materiale de vedere, avem o naţiune auto-suficientă, inclusiv în ce priveşte energia. Îmi dau foarte bine seama că această idee este contrară gândirii economiştilor politici la modă, însă „transformarea radicală" a economiei noastre, despre care vorbesc aceşti oameni, nu este, nici pe departe, inevitabilă şi nici ireversibilă.

Economia mondială nu se adresează nevoii oamenilor pentru locuri de muncă semnificative, pentru locuinţe pe care să şi le permită, pentru o educaţie satisfăcătoare, pentru asistenţă medicală adecvată, pentru un mediu curat, pentru o guvernare integră şi responsabilă, pentru o renaştere socială şi culturală ori pentru simpla justiţie. Toate ambiţiile mondiale se bazează pe nişte definiţii ale productivităţii şi bunului trai atât de străine de realitatea omului obişnuit, încât sunt sigur că

sunt greşite şi că majoritatea oamenilor mi-ar da dreptate dacă ar putea să întrevadă vreo alternativă. S-ar putea să ne dăm seama că, dacă am pune iarăşi accentul pe o filosofie care amplasează înţelesul acolo unde el se regăseşte cu adevărat – în familie, printre prieteni, în trecerea anotimpurilor, în natură, în simplele ritualuri şi ceremonii, în curiozitate, generozitate, compasiune şi întrajutorare, într-o independenţă şi intimitate decente, în toate lucrurile normale şi necostisitoare pe care se construiesc adevăratele familii, adevăraţii prieteni şi adevăratele comunităţi – atunci am fi într-atât de auto-suficienţi, că nici nu am mai avea nevoie de „suficienţa" materială pentru care „experţii" noştri mondiali insistă că trebuie să ne zbatem.

Cum au apărut aceste locuri îngrozitoare, „şcolile"? Ei bine, întotdeauna am avut în jurul nostru şcoli neoficiale, sub diferite forme, anexe mai mult sau mai puţin folositoare atunci când creşteam mari. Dar „învăţământul modern", aşa cum îl ştim noi azi, este un produs al celor două „Crize Roşii", din 1848 şi din 1919, când marile grupuri de interese s-au temut de o revoluţie din partea muncitorilor noştri săraci. Totodată, şcoala a apărut, parţial, şi din cauză că familiile „americane" conservatoare s-au îngrozit de culturile tradiţionale ale imigranţilor de origine celtică, slavă şi latină din anii 1840 şi au simţit o repulsie faţă de religia catolică pe care cei din urmă au adus-o cu ei. Neîndoielnic că un al treilea factor care a dus la apariţia acestei închisori pentru copii numită „şcoală" trebuie să fi fost consternarea cu care aceeaşi „americani" au privit înaintarea afro-americanilor în societate, la începutul Războiului de Secesiune.

Să ne mai uităm odată la cele şapte lecţii predate în

şcoli: confuzia, încadrarea pe clase, indiferenţa, dependenţa emoţională şi intelectuală, respectul de sine condiţionat şi supravegherea. Toate aceste lecţii reprezintă instructajul de bază al unor oameni condamnaţi să rămână mereu în clasele de jos, privaţi pentru totdeauna de posibilitatea de a-şi descoperi vreodată capacităţile deosebite cu care au fost înzestraţi. Şi de-a lungul timpului, acest instructaj s-a rupt de menirea lui iniţială: să-i supună pe saraci. Fiindcă din anii 1920, creşterea birocraţiei învăţământului, împreună cu o dezvoltare mai puţin vizibilă a unei hoarde întregi de industrii care profită de pe urma şcolii, exact aşa cum este ea azi, au dus la o extindere a ţintei iniţiale a acestei instituţii până într-atât, că acum ea îi cuprinde şi pe fiii şi fiicele celor din pătura mijlocie.

Oare trebuie să ne surprindă faptul că Socrate a fost scandalizat în faţa acuzaţiei că primeşte bani ca să-i înveţe pe alţii? Chiar şi pe atunci, filosofii îşi dădeau seama de direcţia pe care o vor lua lucrurile dacă învăţatul altora se va transforma într-o profesie; îşi dădeau seama că această profesie va lua locul funcţiei de învăţător care, într-o comunitate sănătoasă, aparţine tuturor.

Cu lecţii ca cele pe care le ţin zi de zi, nu ar trebui să ne mirăm prea tare că am intrat într-o adevărată criză naţională, de natură foarte diferită însă faţă de cea declarată de mass-media. Tinerii nu au niciun interes pentru lumea adulţilor şi pentru viitor, sunt indiferenţi faţă de aproape orice, în afară de distracţia pe care le-o prezintă jucăriile şi violenţa. Bogaţi ori săraci, şcolarii care dau piept cu secolul al douăzeci şi unulea nu se pot concentra asupra niciunui lucru prea mult timp; au un simţ foarte subdezvoltat al timpului trecut şi al celui ce va urma. Sunt neîncrezători în raporturi

intime, ca adevarați copii ai divorțului ce sunt (căci i-am divorțat de o semnificativă atenție a părinților lor); urăsc singurătatea, sunt cruzi, materialiști, dependenți de alții, pasivi, violenți, timizi în fața neprevăzutului, dependenți de distracție.

Toate tendințele copilăriei, altfel periferice, sunt alimentate și amplificate până la proporții grotești de școală, care, prin intermediul curriculumului ei ascuns, împiedică dezvoltarea eficientă a personalității. Într-adevăr, atât școlile noastre, cât și eu, ca profesor cu diplomă, nu am putea supraviețui dacă nu am exploata teama, egoismul și lipsa de experiență a copiilor. Nici una dintre școlile publice care ar îndrăzni până la urmă să predea utilitatea instrumentelor specifice unei gândiri critice – cum ar fi dialectica, euristica ori alte metode pe care o minte liberă ar trebui să le folosească – nu ar rezista prea mult până să fie sfâșiată în bucățele. În societatea noastră secularizată, școala a devenit un înlocuitor al bisericii și, la fel ca în biserică, este necesar ca învățăturile sale să fie acceptate pe bază de credință.

A venit momentul să privim în față faptul că învățământul instituționalizat este distrugător pentru copii. Nimeni nu supraviețuiește complet nevătămat curriculumului de șapte lecții, nici măcar instructorii. Din străfundurile ei, metoda este profund anti-educațională. Niciun fel de peticire nu o va repara. Ca o mare ironie a afacerilor omenești, regândirea masivă de care școlile au nevoie ar costa atât de *puțin* față ce cheltuim acum, încât marile grupuri de interese nu-și permit să lase asta să se întâmple. Trebuie să înțelegeți în primul și-n primul rând că afacerea în care mă aflu reprezintă doar un *proiect de joburi*, o agenție de închiriere de contracte. Nu ne permitem să economisim bani

reducând sfera de desfășurare ori diversificând gama de produse pe care le oferim, chiar și cu riscul de a nu-i ajuta pe copii să crească așa cum trebuie. Aceasta este *legea de fier* a învățământului instituționalizat – este o afacere care nu se supune nici procedurilor normale de contabilitate, nici bisturiului rațional al competiției.

Locul unde vom găsi, cel mai probabil, răspunsul este un sistem de piață liberă în învățământul public, o piață liberă unde școlile de familie și școlile micilor antreprenori, școlile cu profil religios, școlile meșteșugărești și școlile fermierilor există din abundență, și reprezintă o competiție pentru învățământul de stat. Încerc să descriu un model de piață liberă în învățământ exact ca cel pe care țara l-a avut până la Războiul de Secesiune, unul în care *elevii se angajază voluntar în tipul de educație care li se potrivește*, chiar dacă asta presupune auto-educarea. Lui Benjamin Franklin nu i-a prins rău, din câte văd. Alegerile acestea există acum în miniatură, supraviețuitoare minunate ale unui trecut puternic și viguros, dar sunt disponibile doar pentru cei inventivi, pentru cei curajoși, pentru cei norocoși ori pentru cei bogați. Cvasi-imposibilitatea ca una dintre aceste căi mai bune să se deschidă și pentru familiile zdruncinate ale săracilor sau pentru armata dezorientată, care poposește la granițele păturii mijlocii de la oraș, sugerează că *dezastrul școlilor de șapte lecții va crește dacă nu luăm o hotărâre curajoasă și decisivă în legătură cu pacostea asta care este învățământul-monopol de stat.*

După o viață întreagă de predat în școală, am ajuns la concluzia că singurul conținut pe care ea îl posedă este *metoda* educării maselor. Nu vă lăsați păcăliți în a crede că un curriculum bun, ori un echipament bun, sau profesorii buni reprezintă factorii determinanți de bază

pentru o bună educație a fiului ori fiicei dumneavoastră. Toate consecințele patologice despre care am discutat iau naștere, în mare masură, tocmai din cauză că lecțiile de la școală îi împiedică pe copii să onoreze întâlniri importante cu ei înșiși și cu familiile lor, întâlniri în cadrul cărora să învețe un alt fel de lecții: auto-motivația, perseverența, încrederea în propriile puteri, curajul, demnitatea și dragostea – și să nu uităm de întrajutorare, una dintre lectiile cele mai importante, care se învață în viața de acasă și de comunitate.

Acum treizeci de ani, aceste lecții încă puteau fi învățate în timpul liber de *după* școală. Dar acum, televizorul ne mănâncă mare parte din acest timp, iar combinația asta dintre televizor și stresul specific familiilor unde ambii părinți lucrează ori a celor cu un singur părinte a înghițit și ea aproape cu totul ceea ce înainte era timpul cu familia. Copiii noștri nu mai au timp să crească la statutul de oameni completi; în schimb trebuie să crească așa cum pot într-un pământ sărăcăcios și pustiit.

Asupra culturii noastre se repede un viitor care ne va pretinde să învățăm înțelepciunea experienței nemateriale; un viitor care ne va pretinde, ca preț de supraviețuire, să urmăm calea unei vieți naturale care este economică din punct de vedere material. Aceste lecții nu le vom învăța la școală, așa cum este ea azi. Școala este o sentință la închisoare de doisprezece ani, unde singurul lucru care se învață cu adevărat este curriculumul proastelor obiceiuri. Eu predau în școală și câștig premii pentru asta. Dacă nu eu, atunci cine să știe mai bine ca mine?

Capitolul 2
Şcoala psihopatică

Acest discurs a fost ţinut de autor în data de 31 ianuarie 1990, cu ocazia acceptării titlului de Profesorul Anului al Oraşului New York, acordat de Senatul Statului New York.

Accept acest titlu în numele tuturor profesorilor buni pe care i-am cunoscut de-a lungul anilor, care s-au zbătut ca să-şi ducă în mod onorabil la bun sfârşit îndatoririle faţă de copii, bărbaţi şi femei veşnic neobosiţi în căutarea şi lupta lor de a defini şi redefini ceea ce ar trebui să însemne cuvântul „educaţie." Profesorul Anului nu e cel mai bun profesor dintre toţi (aceia sunt prea liniştiţi ca să fie uşor de descoperit), însă ea sau el este purtătorul unui standard, care îi reprezintă pe toţi aceşti oameni retraşi care îşi dedică viaţa cu bucurie în serviciul copiilor. Acesta este premiul lor în aceeaşi măsură în care este şi al meu.

I

Trăim vremuri de mare criză în şcoli, care este legată de o şi mai mare criză socială. Naţiunea noastră se clasează ultima din nouăsprezece naţiuni industriale în ce priveşte cititul, scrisul şi

socotitul. Ultima! Economia de narcotice a lumii se sprijină pe consumul acestei mărfi; dacă nu am cumpăra atâtea visuri din prafuri, toată afacerea s-ar prăbuşi – iar şcolile reprezintă o importantă piaţă de desfacere. Rata noastră de sinucideri printre adolescenţi este cea mai înaltă din lume, iar copiii sinucigaşi sunt în cea mai mare parte bogaţi, nu săraci. În Manhattan, şaptezeci la sută din căsătoriile recente nu rezistă mai mult de cinci ani. Aşadar, cu siguranţă, ceva nu este în regulă.

Această criză de proporţii din şcolile noastre, ai cărei martori suntem, se află în strânsă legătură cu o şi mai mare criză socială în comunitate. Pare că ne-am pierdut identitatea. Fără precedent, copii şi oameni bătrâni sunt înţărcuiţi şi închişi în afara oricăror afaceri ale lumii: nimeni nu mai vorbeşte cu ei, iar o comunitate lipsită de copii şi de bătrâni care să participe la viaţa de zi cu zi nu are viitor şi nici trecut, ci numai un prezent continuu. De fapt, însuşi cuvântul „comunitate" abia dacă se mai potriveşte modului în care interacţionăm unii cu alţii. Trăim în *reţele*, nu în comunităţi şi toată lumea pe care o cunosc este singură din cauza asta. Şcoala joacă un rol principal în această tragedie, aşa cum joacă un rol principal şi în prăpastia care se cască, din ce în ce mai mare, între clasele sociale. Folosindu-ne de şcoală ca de un mecanism de sortare, pare că ne-am apucat să dezvoltăm un sistem de castă, plin de paria care umblă pe la metrou, cerşind, şi care dorm pe străzi.

În cei treizeci de ani ai mei de predat, am observat un fenomen fascinant: şcoala şi învăţământul devin tot mai irelevante pentru marile întreprinderi ale planetei. Nimeni nu mai crede faptul că oamenii de ştiinţă sunt pregătiţi în cadrul orelor de ştiinţe, sau că politicienii sunt pregătiţi în cadrul orelor de cultură civică, sau că

poeții sunt pregătiți în cadrul celor de engleză. Adevărul este că școlile nu mai învață nimic, în afară de cum să te supui ordinelor. Aici este un mare mister pentru mine, fiindcă mii de persoane omenoase, afectuoase, lucrează în școli ca profesori, ca asistenți și ca administratori, însă logica abstractă a instituției depășește totuși contribuțiile lor personale. Cu toate că profesorilor le pasă cu adevărat și își dau toată, toată silința, instituția este psihopatică – nu are conștiință. Ea sună dintr-un clopoțel și tânărul care era adâncit în scrisul unei poezii trebuie să închidă caietul și să se mute într-o altă celulă, unde trebuie să memoreze faptul că omul și maimuța se trag din același strămoș.

II

Tipul de școală obligatorie pe care îl avem este o invenție a statului Massachussets din jurul anului 1850. A întâmpinat rezistența – uneori armată – a aproximativ optzeci la sută din populația Massachussetsului, cu un ultim avanpost în Barnstable, pe Cape Cod, unde nu și-au predat copiii pâna în anii 1880, când locul a fost ocupat de armată, iar copiii au trebuit să mărșăluiască, sub pază, spre școală.

Acum, iată o idee ciudată care ar merita cântărită: biroul senatorului Ted Kennedy a emis, nu cu mult timp în urmă, un document care susține că rata alfabetizării *înainte* de învățământul obligatoriu era de nouăzeci și opt la sută, iar după apariția acestuia procentele nu au mai depășit niciodată nouăzeci și unu la sută, valabil și pentru 1990.

Și încă un lucru ciudat, asupra căruia merită reflectat: mișcarea de homeschooling a crescut încet, încet, până

într-acolo că un milion şi jumătate de tineri sunt educaţi în totalitate de către părinţii lor; luna trecută, presa despre educaţie a comunicat nişte ştiri extraordinare, cum că graţie capacităţii lor de a gândi, copiii educaţi acasă par să fie cu cinci sau chiar zece ani mai avansaţi decât colegii lor cu pregătire formală.

III

Nu cred că o să scăpăm de şcoli prea curând, în orice caz nu în timpul vieţii mele, dar dacă vrem să schimbăm ceea ce se transformă cu repeziciune într-un dezastru al ignoranţei, trebuie să înţelegem faptul că instituţia şcolii „şcoleste" foarte bine, dar nu „educă" – acesta este un aspect intrinsec al însuşi felului în care a fost concepută. Nu-i vina profesorilor ori a faptului că se cheltuie prea puţini bani. E pur şi simplu imposibil ca educaţia şi şcoala să fie acelaşi lucru.

Şcolile au fost concepute de Horace Mann, de Sears şi Harper de la Universitatea din Chicago, de Thorndyke de la Colegiul pentru Profesori al Universităţii Columbia şi de alţii în aşa fel încât să fie instrumente pentru o conducere ştiinţifică a maselor. S-a intenţionat ca şcolile să producă, prin aplicarea de şabloane, fiinţe umane şablon, al căror comportament să fie previzibil şi controlabil.

Şi, într-o mare măsură, şcolile chiar reuşesc acest lucru, însă într-o ordine naţională tot mai dezintegrată, într-o ordine naţională unde oamenii „de succes" sunt numai cei care sunt independenţi, au încredere în propriile lor puteri, sunt siguri pe sine şi individualişti (deoarce viaţa de comunitate care îi protejează pe cei dependenţi şi pe cei slabi a murit şi nu au mai

rămas decât rețelele), produsele școlii sunt, după cum am spus, irelevante. Oamenii bine-școliți sunt irelevanți. Pot foarte bine să vândă folii și rame de ras, să învârtă hârtii și să vorbească la telefon, sau să stea absenți în fața vreunui ecran scânteietor de computer, dar, ca ființe umane, nu-s de niciun folos. De niciun folos altora și de niciun folos lor înșile.

Nefericirea cotidiană care ne înconjoară cred că este cauzată în mare măsură, așa cum a spus Paul Goodman acum treizeci de ani, de faptul că îi obligăm pe copii să crească mari într-un mod absurd. Orice reformă a învățământului trebuie să se lupte cu absurdițățile lui.

Este absurd și contra vieții să faci parte dintr-un sistem care te silește să stai închis cu oameni de exact aceeași vârstă și același statut social. Un astfel de sistem te rupe efectiv de imensa diversitate a vieții și de sinergia variațiunilor; cu adevărat, te rupe de propriul trecut și viitor, ferecându-te într-un prezent continuu, la fel cum face și televizorul.

Este absurd și contra vieții să te muți din celulă în celulă la sunetul gongului, în fiecare zi a tinereții tale firești, într-o instituție care nu-ți acordă niciun fel de intimitate, ci te urmărește chiar și în refugiul propriei tale case, pretinzându-ți să-i faci „tema pentru acasă".

„Cum vor învăța să citească?" mă întrebați, iar răspunsul meu este „Amintiți-vă lecția de la Massachusetts". Atunci când copiilor li se oferă vieți complete în loc de unele sortate pe bază de vârstă în blocuri de celule, ei învață cu ușurință să citească, să scrie și să socotească *dacă* toate aceste lucruri au sens în tipul de viață care se desfășoară în jurul lor.

Dar nu uitați faptul că în Statele Unite aproape nimeni dintre cei care știu să citească, să scrie ori să scocotească

nu este prea respectat. Noi suntem o țară de vorbitori; cel mai mult îi plătim pe vorbitori, cel mai mult îi admirăm pe vorbitori și astfel, copiii noștri vorbesc fără întrerupere, imitând modelul persoanelor publice de la televizor și pe profesorii de școală. Este foarte greu să mai predai chestiunile de „bază", pentru că ele, de fapt, nu mai sunt de bază pentru societatea pe care ne-am construit-o.

IV

Două instituții controlează, în momentul de față, viețile copiilor noștri: televizorul și școala, în această ordine. Ambele reduc lumea reală a înțelepciunii, a curajului, a cumpătării și a dreptății la o abstracțiune continuă și fără sfârșit. Secolele trecute, perioadele copilăriei și adolescenței ar fi fost ocupate de muncă reală, de acte de caritate reale, de aventuri reale și de căutarea realistă a unor mentori care să te poată învăța ceea ce îți doreai cu adevărat să cunoști. Mult timp și-l petreceau cu preocupări legate de comunitate, exersând dragostea, întâlnindu-se și studiind toate nivelurile comunității, învățând să-și construiască propriul cămin și zeci de alte îndatoriri necesare procesului de transformare într-un bărbat desăvârșit ori o femeie desăvârșită.

Dar iată, în continuare, calculul timpului pe care îl au la dispoziție copiii pe care îi învăț eu:

Din cele 168 de ore ale săptămânii, copiii mei dorm 56. Le rămân 112 ore în care să-și modeleze o personalitate.

Conform rapoartelor recente, copiii se uită la televizor 55 de ore pe săptămână. Așadar, rămân cu 57 de

ore pe săptămână în care să se maturizeze.

Copiii mei petrec 30 de ore pe săptămână la şcoală, le trebuie aproximativ opt ore ca să se pregătească şi să meargă la şcoală şi înapoi şi petrec undeva pe la şapte ore pe săptămână să facă teme pentru acasă – în total 45 de ore. În acest interval ei sunt sub supraveghere constantă. Nu au timpul ori spaţiul lor privat şi sunt puşi la punct imediat în caz că încearcă să-şi afirme individualitatea în felul în care folosesc timpul sau spaţiul. Le rămân 12 ore pe săptămână în care să-şi creeze o conştiinţă proprie. Copiii mei mai şi mănâncă, bineînţeles, iar asta le ia din timp – nu prea mult, fiindcă au pierdut tradiţia cinei în familie – însă dacă acordăm trei ore pe săptămână pentru mesele de seară, ajungem la o cantitate netă de nouă ore pe săptămână de timp personal pentru fiecare copil.

Nu este suficient timp, nu-i aşa? Pe cât copilul este mai bogat, desigur că pe atât se uită mai puţin la televizor, dar timpul copilului bogat este ocupat cu activităţi la fel de limitate, numai că dintr-o gamă mai largă de distracţii comerciale ori cu alocarea inevitabilă de serii întregi de lecţii private în domenii pe care el sau ea rareori le-ar alege.

Dar aceste activităţi nu reprezintă decât un mod mai mascat de a crea fiinţe umane dependente, incapabile să-şi umple propriul timp, incapabile să-şi iniţieze un curs al vieţii bine definit, care să confere substanţă şi plăcere existenţei lor. Această dependenţă, împreună cu lipsa unui ţel, reprezintă o boală naţională, iar părerea mea este că şcoala, televizorul şi lecţiile joacă un rol important în acest sens.

Să ne gândim la fenomenele care ne ucid ca naţiune: drogurile narcotice, competiţiile prosteşti, sexul

recreativ, pornografia violenței, jocurile de noroc și alcoolul – și cea mai rea pornografie dintre toate: vieți întregi închinate achiziționării de lucruri, acumularea ca filosofie. Toate acestea sunt slăbiciuni ale celor cu personalități dependente, iar asta e ceea ce produce în mod inevitabil tipul nostru de școală.

V

Aș dori să vă descriu efectele care se răsfrâng asupra copiilor noștri prin faptul că le luăm tot timpul – timp de care au nevoie ca să se maturizeze – și îi obigăm să și-l petreacă în abstracțiuni. Este necesar să auziți aceste lucruri, fiindcă orice tip de reformă care nu vizează în mod direct aceste patologii caracteristice nu va fi nimic mai mult decât o fațadă.

1. Copiii pe care îi învăț nu au niciun interes pentru lumea adulților. Acest lucru sfidează o experiență de mii de ani, în care preocuparea principală a tinerilor era să studieze atent fiecare mișcare a oamenilor mari. Dar nimeni nu-și mai dorește în ziua de azi ca cei mici să crească mari, în niciun caz înșiși copiii – și cine-i poate învinovăți? *Jucăriile suntem noi.*

2. Copiii pe care îi învăț nu au aproape niciun sentiment de curiozitate, iar rarele dăți când îl au, el este tranzitoriu. Nu se pot concentra prea mult timp, nici măcar asupra lucrurilor pe care le fac de bună-voie. Vedeți legătura dintre clopoțeii care sună-ntruna ca să schimbe activitățile și acest fenomen al atenției evanescente?

3. Copiii pe care îi învăț au un simț subdezvoltat

al viitorului, al modului în care mâine este inextricabil legat de azi. Aşa cum am mai spus, ei trăiesc într-un prezent continuu: momentul precis în care se află reprezintă graniţa conştiintei lor.

4. Copiii pe care îi învăţ sunt anistorici: n-au nici cea mai vagă idee despre cum trecutul le-a predestinat propriul prezent, cum le limitează alegerile şi le modelează valorile şi viaţa.

5. Copiii pe care îi învăţ sunt cruzi unul cu altul; le lipseşte compasiunea pentru necazul altuia; îşi bat joc de neputinţele celorlalţi; îi disprețuiesc pe oamenii la care se vede prea clar că au nevoie de ajutor.

6. Copiii pe care îi învăţ se simt stânjeniţi în faţa raporturilor intime ori a candorii. Ei se simt depăşiţi de situaţie când au de-a face cu o intimitate autentică, din cauza unui vechi obicei pe care l-au deprins, acela de a ascunde o personalitate secretă în adâncul unei alte personalităţi exterioare pe care şi-au dezvoltat-o din frânturi şi bucăţele artificiale de comportamente împrumutate de la televizor, sau pe care au dobândit-o ca să-i manipuleze pe profesori. Deoarece nu sunt ceea ce se prezintă a fi, ei nu reuşesc să se ascundă prea bine în cadrul raporturilor intime, aşa că relaţiile intime trebuie evitate.

7. Copiii pe care îi învăţ sunt materialişti, urmând exemplul profesorilor de şcoală care, în mod materialist, „notează totul" şi al mentorilor de la televizor, care pun la vânzare absolut tot ce există în lume.

8. Copiii pe care îi învăţ sunt dependenţi, pasivi şi sfioşi în faţa noilor provocări. Această sfială este de multe ori mascată de o bravură de suprafaţă sau de supărare, ori de agresivitate, dar sub toate acestea se ascunde o deşertăciune lipsită de curaj.

Şi aş putea continua lista şi cu alte aspecte cu care o reformă a învăţământului va avea de furcă, dacă se pune problema să oprim acest declin al nostru naţional, însă până acum cred ca v-aţi făcut o idee despre teza mea, chiar dacă sunteţi sau nu de acord cu ea. Ori şcoala a dat naştere acestor patologii, ori televizorul a făcut-o, ori amândouă. Totul se reduce la o simplă problemă de matematică: timpul copiilor se împarte în întregime între şcoală şi televizor. Pur şi simplu nu mai există alte perioade semnificative de timp în experienţa copiilor noştri ca să poată fi alte cauze serioase.

VI

Ce e de făcut?

În primul rând, avem nevoie de o dezbatere naţională feroce, una care să nu se mai termine, zile la rând, ani la rând, genul de dezbatere fără sfârşit pe care jurnaliştii o găsesc plictisitoare. Trebuie să strigăm şi să ne certăm pe problema asta a şcolii până se întâmplă una din două – ori se rezolvă, ori se prăbuşeşte complet. Dacă reuşim să o rezolvăm, foarte bine; dacă nu reuşim, atunci succesul pe care l-a avut homeschoolingul ne arată o altă cale foarte promiţătoare. Vărsând banii pe care acum îi vărsăm în şcoală înapoi, în educaţia acasă, e posibil să prindem doi iepuri dintr-o lovitură, repararea atât a familiilor, cât şi a copiilor.

O reformă veritabilă este posibilă, însă nu ar trebui să coste nimic. Mai mulţi bani şi mai mulţi oameni pompaţi în această instituţie bolnavă o vor face doar şi mai bolnavă. Trebuie să regândim toate premisele fundamentale ale învăţământului şi să decidem ce anume vrem să înveţe toţi copiii şi *de ce*. Timp de 140 de ani, această naţiune a încercat să impună de sus anumite obiective emise de un centru superior de conducere format din „specialişti", o elită centralizată de ingineri sociali. Nu a funcţionat. Nu va funcţiona. Şi este o trădare grosolană a promisiunii democratice care a făcut odată din această naţiune un experiment nobil. Tentativa ruşilor de a crea republica lui Platon în Europa de Est a eşuat în faţa ochilor noştri; propria noastră tentativă de a impune acelaşi tip de „ortodoxie" centralizată, folosind şcoala ca instrument, se duce şi ea de râpă, chiar dacă mai încet şi mai dureros. Nu funcţionează fiindcă premisele fundamentale sunt mecaniciste, anti-umane şi ostile vieţii de familie. Vieţile pot fi controlate printr-o educaţie-maşinărie, însă întotdeauna ele se vor revolta cu arme de patologie socială: droguri, violenţă, auto-distrugere, indiferenţă şi toate simptomele pe care le văd la copiii pe care îi învăţ.

VII

A venit momentul să ne uităm în urmă ca să redobândim o filosofie a educaţiei care funcţionează. O astfel de filosofie, care mie îmi place în mod deosebit, a fost mii de ani preferata claselor conducătoare din Europa. Mă folosesc cât pot de mult de ea în ceea ce predau, adică atât de mult cât îmi permit şi eu în condiţiile prezentei instituţii a învăţământului

obligatoriu. Cred că funcţionează la fel de bine atât pentru copiii săraci, cât şi pentru cei bogaţi.

La rădăcina acestui sistem de educaţie de elită stă convingerea că singura bază a adevăratei cunoaşteri este cunoaşterea de sine. Peste tot în acest sistem, la toate vârstele, se pot face aranjamente prin care copilul să fie pus *singur* într-un mediu unde nu poate găsi îndrumare, cu o problemă pe care să o rezolve el însuşi. Uneori problema vine cu riscuri mari, ca de exemplu atunci când trebuie să faci un cal să galopeze ori să sară, dar aceasta, desigur, este o problemă rezolvată cu succes de mii de copii de elită, înainte să împlinească vârsta de zece ani. Vă puteţi închipui că cineva care a ajuns să rămână stăpân pe situaţie într-o asemenea încercare se va mai îndoi de capacitatea sa de a face orice? Uneori problema este cum să rămâi stăpân pe situaţie când ai de-a face cu singurătatea, aşa cum a reuşit Thoreau lângă lacul Walden Pond şi Einstein la vama din Elveţia.

În momentul de faţă, noi le luăm copiilor noştri tot timpul în care ar trebui să-şi dezvolte cunoaşterea de sine. Trebuie să punem capăt acestui lucru. Trebuie să găsim experienţe şcolare care să le dea înapoi mult din acest timp. Trebuie să le încredinţăm copiilor, de la vârste foarte fragede, responsabilitatea studiului independent, poate că aranjat de şcoală, însă care se desfăşoară *în afara* mediului instituţional. Trebuie să plăsmuim planuri de învăţământ prin care fiecare copil să aibă ocazia să-şi dezvolte propriul caracter unic şi încrederea în propriile sale puteri.

Nu demult am luat 70$ şi am trimis o fetiţă de 12 ani de la mine din clasă, împreună cu mama ei, care nu e vorbitoare de limba engleză, cu autobuzul până pe coasta New Jersey ca să-l invite la un prânz pe şeful

poliției din Seabright și să-și ceară scuze pentru că i-a poluat plaja cu o sticlă nefolositoare de Gatorade. În schimbul acestor scuze publice, aranjasem cu șeful poliției să-i ofere fetiței o zi de ucenicie în ce privește procedurile poliției de oraș mic. După câteva zile, încă doi dintre copiii mei de doisprezece ani s-au dus singuri din Harlem până pe strada West Thirty-first, unde și-au început o ucenicie la un editor de ziar; mai încolo, alți trei dintre elevii mei s-au trezit la șase dimineața în mijlocul mlaștinilor din Jersey, analizând gândirea unui președinte al unei companii de tiruri, care dispeceriza optsprezece camioane spre Dallas, Chicago și Los Angeles.

Oare fac parte acești copii „deosebiți" dintr-un program „deosebit"? Ei bine, într-o oarecare măsură, da, atât că nimeni nu mai știe de acest program în afară de copii și de mine. Sunt doar niște copii drăgălași din centrul Harlemului, isteți și vioi, dar așa de rău școliți când au venit la mine, că majoritatea abia dacă puteau să facă adunări și scăderi fără să se încurce. Și nici măcar unul nu știa populația orașului New York sau la ce distanță se află New York de California.

Mă îngrijorează acest aspect? Bineînțeles. Dar am încredere că, pe măsură ce vor dobândi cunoașterea de sine, vor deveni și auto-didacți – iar numai ceea ce ai învățat pe cont propriu are valoare pe termen lung.

Trebuie să le dăm copiilor imediat timpul lor independent, deoarece aceasta este soluția spre cunoașterea de sine, și trebuie să-i reînșurubăm în lumea reală cât de repede posibil, ca să-și poată folosi timpul lor independent cu alte lucruri decât abstracțiuni. Aceasta este o urgență – este nevoie de acțiuni drastice ca să fie rezolvată.

VIII

Ce altceva ar mai trebui să se întâmple într-un sistem de învățământ restructurat? Trebuie ca el să înceteze să mai fie ca un parazit pentru comunitatea muncitoare. Dintre toate paginile din marea carte a umanității, numai țara noastră chinuită a înmagazinat copii fără să le ceară nimic în schimbul binelui general. Cred că ar trebui să introducem o perioadă de muncă în folosul comunității ca parte necesară a învățământului. Pe lângă experiența de a acționa în mod altruist pe care o vor câștiga, este și cea mai rapidă cale prin care să le conferim copiilor mici o responsabilitate reală în cursul normal al vieții.

Timp de cinci ani am condus un program școlar de gherilă prin care l-am pus pe fiecare copil, bogat ori sărac, deștept sau mai împiedicat, să se angajeze 320 de ore pe an într-o muncă serioasă în folosul comunității. Zeci dintre acei copii m-au căutat după ani de zile, fiind adulți de pe-acum, ca să îmi spună că experiența de a ajuta pe altcineva le schimbase viața. Îi învățase să gândească în feluri diferite, să-și reconsidere țelurile și valorile. Asta se întâmplase când ei aveau treisprezece ani, în cadrul programului meu Școala Laborator, și fusese posibil numai din cauză că respectivul district bogat al școlii mele era în haos. După ce s-a reinstaurat „ordinea", Laboratorul a fost oprit. Avea prea mare succes cu un grup variat de copii, pentru costuri prea mici, ca să fie lăsat să funcționeze în continuare.

Studiul independent, munca în folosul comunității, aventuri și experiențe, doze mari de intimitate și singurătate, o mie de diferite ucenicii – cele de o zi sau mai lungi – toate acestea reprezintă mijloace

solide, ieftine şi eficiente pentru a demara o reformă a învăţământului. Dar nicio reformă la scară mare nu va funcţiona ca să repare copiii noştri distruşi şi societatea noastră distrusă, până când nu ne punem serios problema „şcolii" care să implice *familia* ca motor principal al educaţiei. Dacă folosim învăţământul ca sa-i rupem pe copii de părinţii lor – şi, fără doar şi poate, acesta a fost rolul principal al şcolii de când John Cotton l-a anunţat în 1650 ca ţel al şcolilor coloniei Bay Colony şi Horace Mann în 1850 ca ţel al şcolilor din Massachusetts – vom continua să asistăm la acest spectacol de groază care se desfăşoară acum în faţa ochilor noştri.

„Curriculumul Familiei" stă la baza oricărui trai bun. Ne-am depărtat de acel curriculum – acum a venit timpul să ne întoarcem la el. Drumul spre o educaţie sănătoasă este acela ca şcolile noastre să fie primele care să elibereze viaţa de familie din strânsoarea sufocantă a instituţiilor, să promoveze în timpul şcolii confluenţa dintre părinte şi copil, spre o întărire a legăturilor familiale. Acesta fusese ţelul meu principal când le-am trimis pe fetiţă şi pe mama ei pe coasta Jersey ca să-l întâlnească pe şeful poliţiei.

Eu am o mulţime de idei ca să formulez un curriculum al familiei şi presupun că şi dumneavoastră la fel. Problema de care ne lovim în primul rând atunci când vrem să punem bazele unei mişcări generale care ar putea să reformeze învăţământul este că avem interese foarte bine întemeiate, care ne ocupă tot timpul de emisie şi profită de pe urma şcolii, aşa cum este ea acum, în ciuda retoricii lor care ne spune opusul.

Trebuie să pretindem ca noi voci şi noi idei să fie auzite, ideile mele şi ale dumneavoastră. Ne-am săturat de vocile autorizate mediatizate de televizor şi presă – ce

ne trebuie acum este un deceniu de dezbateri deschise tuturor, nu părerile „specialiştilor". Specialiştii pe educaţie n-au avut niciodată dreptate; „soluţiile" lor sunt scumpe, îşi deservesc lor însele şi implică întotdeauna mai multă centralizare. Am văzut rezultatele.

A venit timpul să ne întoarcem la democraţie, individualitate şi familie.

Capitolul 3
Râul Monongahela cel verde

I s-a acordat Premiul Întâi – Fundația Geraldine Dodge – Concursul Național de Eseistică al Universității Columbia.

La început am devenit profesor fără să-mi dau seama. Pe vremea aceea, creșteam pe malurile Râului Monongahela, patruzeci de mile la sud-vest de Pittsburgh, iar pe malurile acelui râu de un verde adânc, veșnic misterios, am devenit și elev, și expert în modelele de zbor ale libelulelor albastre, și inamic iscusit al căpușelor irizate care infestau sălciile de pe malul râului.

— Ai grijă la căpușe, Jackie! obișnuia să strige în urma mea bunica Mossie, în timp ce mă îndreptam, vară-iarnă, spre malul râului. Se afla la numai două minute de unde locuiam, pe strada Second Street, peste drum de șina de tramvai de pe strada Main Street și linia de tren Pennsylvania Railroad, care era paralelă cu cea de tramvai. În timp ce alergam spre malul râului, observam căpușele roșii și galbene cum făceau găuri în frunzele de un verde pal. Pe râu am băut primul Iron City, când aveam opt ani, am fumat toate țigările de care puteam face rost și am urmărit, înainte să împlinesc

doisprezece ani, bărbați și femei periculoși cum făceau dragoste noaptea acolo, pe pături. Acestea au fost orele mele de laborator: acolo am învățat să observ lucrurile cu atenție și apoi să trag concluziile.

Cum m-a făcut râul profesor? Am să vă spun. Era plin de viață, cu vapoarele lui cu roți cu zbaturi pe canalul central, care băteau apa în norișori de vapori albi și făceau râul verde să clocotească de un portocaliu țipător prin locurile pe unde tulburau, în adâncime, curenții chimici; de pe țărm se auzea limpede cum loveau apa, pleosc, pleosc, pleosc. Băieții de prin tot orașul se strângeau să le privească înfiorați. De o duzină de ori pe zi. Nimeni nu se sătura de aceste vapoare, fiindcă nimic din ce-i cu adevărat important nu poate deveni plictisitor. Vă dați seama, nu-i așa, de diferența dintre acele vaporașe sănătoase și cu adevărat plictisitoarele nave spațiale ale ultimelor decenii, nimic mai mult decât niște gunoaie zburătoare, fără niciun țel anume în care un băiețaș să poată crede? Îmi e greu să simulez interes pentru ele chiar și acum, când meseria mea este cea de profesor și mi-aș dori să mă pot preface, de dragul copiilor din New York, care nu vor avea parte de vapoare cu roți cu zbaturi în viețile lor. Petardele reprezintă jucării plictisitoare pentru copiii din Manhattan, pe care le zvârlă cât colo imediat după Crăciun, ca apoi să nu se mai atingă niciodată de ele; vaporașele erau cu adevărat miraculoase, demarcând clar lumea băieților de lumea bărbaților. Lévi-Strauss ar ști să explice.

În Monongahela, la râu, toată lumea îmi era profesor. Zi de zi, așa i se părea unui băiețaș, unul din trenurile lungi de-o milă se oprea în orășel ca să încarce apă și cărbune, ori pentru vreun alt motiv misterios; frânarul și mecanicul de locomotivă obișnuiau să se dea jos printre

copiii mucoşi şi să ticluiască poveşti de cale ferată ori să ne lase să alergăm prin vagoanele de mărfuri, pe şi sub vagoanele-platformă, vagoanele-cisternă, vagoanele de cărbune şi un număr de alte vagoane specifice, ale căror funcţii le reţineam la fel de uşor cum reţineam şi siluetele avioanelor inamice. O dată pe an, poate, eram luaţi în cambuza care duhnea a bere stătută, ca să ni se ofere un sandviş cu cârnaţi bologna pe pâine albă. Bărbaţii fără nume îi mustrau, îi sfătuiau şi îi inspirau pe băieţaşii din Monongahela – aceasta era la fel de mult meseria lor precum condusul trenurilor.

Câteodată vreun vaporaş se oprea în mijlocul canalului ca să dea drumul unui echipaj care vâslea până la ţărm, priponindu-şi schiful de una din sălcii. Acesta era motiv îndeajuns ca toate schifurile rahitice din orăşelul de douăsprezece blocuri să se umple de copii, vâslind ca vikingii, uneori cu prăjini în loc de vâsle, ca să facă razie pe „Frumoasa din Pittsburgh" sau pe „Regina Râului Originală". În Monongahela funcţiona un soi de etichetă naturală. Nu era nevoie ca regulile să fie scrise undeva; dacă bărbaţii aveau timp, le arătau băieţilor cum să se maturizeze. Nu ne văitam când ni se termina timpul: bărbaţii aveau de făcut treburi – noi înţelegeam asta şi ne duceam în fugă, recunoscători pentru frântura din viitorul nostru, cât de mică, pe care avuseseră timp să ne-o descopere.

Pe când creşteam în Monongahela, am fost arestat de trei ori sau, mai degrabă, luat de poliţie şi dus la închisoare, unde trebuia să-l aştept pe tăticu să vină să mă salte. N-aş schimba vremurile acelea pentru nimic. Prima oară aveam nouă ani şi am fost prins într-o noapte stând pe burtă sub o maşină parcată, jumătate de ceas după ora de la care era interzis să mai ieşim din casă;

în 1943 obloanele stăteau mereu trase pe Valea Râului Monongahela, de teamă că avioanele lui Hitler vor reuşi cumva să traverseze Atlanticul până la oţelăriile noaste, aliniate pe ambele ţărmuri ale râului. Se pare că naziştii nu aveau altceva mai bun de făcut decât să aştepte ca vreo mamă îngrijorată să iasă cu lanterna în căutarea copilului ei după ce se dădea stingerea, ca apoi *jap!*, să năpădească întreaga flotă teutonică aeriană.

Pe poliţist îl chema Charlie. M-a dus direct la temniţă – fără să o anunţe pe mama până ce nu mi-a ilustrat întreg pericolul fatal al Aviaţiei Militare Goering. Ce mai lecţie de geopolitică a fost aceea! Altă dată am străpuns cu o ţepuşă un peşte auriu din bazinul oraşului şi am fost dus de la închisoare la bibliotecă, unde am fost condamnat să citesc o lună despre viaţa animalelor. Şi în fine, în Ziua Victoriei asupra Japoniei – când japonezii au strigat „Unchiul!"[1] – eu am acceptat o provocare şi am spart cu praştia geamul unui crucişător de poliţie. Mărturisind, am suferit prima mea ciocnire cu munca pentru a plăti geamul, devenind măturător plătit cu cincizeci de cenţi pe săptămână în biroul de tipografie al bunicului meu.

După ce am plecat la Cornell am mai văzut Monongahela şi râul lui verde doar o dată: când m-am dus acolo după primul an la universitate, ca să-i donez sânge bunicului meu care era pe moarte în spitalul oraşului, la fel de puternic atunci când îşi dădea sufletul ca în timpul vieţii. În altă cameră zăcea bunica mea, şi ea pe moarte. Amândoi s-au stins la interval mai mic de douăzeci şi patru de ore, bunicul meu, Harry Taylor Zimmer, Sr. luând sângele meu cu el în mormântul din

[1] *Uncle!*, de la *Uncle Sam*, o altă denumire pentru Statele Unite ale Americii. (n. trad.)

cimitirul de acolo. Familia mea s-a mutat iară şi iară şi iară, dar, în adâncul inimii, eu nu am părăsit niciodată Monongahela, unde am învăţat, fiind învăţat de alţii, să îi învăţ şi eu, la rândul meu, pe alţii, unde am învăţat dragostea de muncă prin faptul că mi se cerea, chiar şi ca băieţaş, să îmi asum şi eu partea mea de responsabilitate şi unde am învăţat să născocesc eu însumi aventuri din toate fleacurile cotidiene care mă înconjurau – râul şi oamenii care trăiau pe lângă el.

În 1964 câştigam o grămadă de bani. La asta am renunţat ca să mă fac profesor. Eram autor de reclame publicitare de circuit rapid, un tip tânăr cu talent pentru scris spoturi de televiziune lungi de treizeci de secunde. Munca mea se rezuma cam la o zi întreagă de lucru pe lună, iar restul timpului îl petreceam cu mic-dejunuri unde se discutau afaceri, martini-uri de după serviciu la Michael's Pub, cu urmăritul schimbărilor financiare a aproximativ douăzeci de agenţii, ca să prind momentul oportun şi să îmi abandonez poziţia pentru mai mulţi bani, şi cu petreceri fără sfârşit care păreau întotdeauna să se termine cu dureri de cap cumplite.

Mă deranja faptul că tot acel caracter imperios al jobului era generat din exterior, dar ce mă deranja şi mai tare era faptul că ceea ce făceam părea să nu aibă aproape deloc importanţă – nici chiar pentru cei care mă plăteau. Şi cel mai rău dintre toate, problemele pe care le ridica această muncă făceau parte dintr-un spectru atât de restrâns, că era evident că trecutul, prezentul şi viitorul erau menite să reprezinte un tot: munca unui bărbat de douăzeci şi nouă de ani nu diferea prin nimic de munca unuia de treizeci şi nouă sau a unuia de patruzeci şi nouă de ani (cu toate că nu păreau să fie autori de reclame de patruzeci şi nouă de ani – n-aveam

idee de ce nu).

— Plec, i-am zis într-o zi şefului meu.

— Ai înnebunit, Jack? O să capeţi participare la câştig anul acesta. Putem concura cu orice ofertă pe care o ai. Pleci la cine?

— Nu plec la nimeni, Dan. Adică, mă fac profesor la liceu.

— Data viitoare când o vezi pe mama ta, să-i zici din partea mea că a crescut un idiot. Doamne! Ce rău o să-ţi mai pară! În oraşul New York noi nu avem şcoli; avem puşcării pentru suflete pierdute. Predatul este o escrocherie, un proiect de binefacere pentru rataţii care nu sunt în stare să facă altceva!

Tot aşa m-au împuns câteva zile, unul câte unul, colegii mei din publicitate. Zeflemelile lor m-au făcut doar să devin şi mai hotărât în decizia pe care o luasem; vapoarele şi trenurile din Monongahela lucrau în mine. Simţeam nevoia să fac ceva ce nu era absurd mai mult decât simţeam nevoia unei alte petreceri ori a unui alt număr abstract în carnetul meu bancar.

Şi aşa am devenit profesor suplinitor la liceu, făcându-mi rondul între ce-i acum Centrul Lincoln până la Columbia, alma mater a mea, şi din Harlem până la Bronxul de sud. După trei luni, condiţiile jalnice de muncă, sălile urâte, cărţile rupte, repetatele cazuri de plângeri meschine din partea autorităţilor, clopoţeii, soneriile, mizeria de mâncare de la cantinele profesorilor, hainele necălcate, lipsa inexplicabilă a oricărei conversaţii despre copii printre profesori (până în ziua de azi, după treizeci de ani în această meserie, pot să spun cu toată sinceritatea că nu am auzit *nici măcar o dată*, în catedrele în care am fost, o conversaţie prelungită despre copii sau despre teoria predatului) aproape că

mă dăduseră gata.

De fapt, din prima zi când am început să predau, am fost atacat de un băiat care flutura un scaun deasupra capului. Totul s-a întamplat în abominabilul liceu Wadleigh, de pe 113th Street. Mi se dăduse clasa a opta de dactilografiere – şaptezeci şi cinci de elevi şi maşini de scris – cu următoarea dispoziţie:

— Sub nicio formă nu trebuie să îi laşi să dactilografieze. Nu ai autorizaţia necesară. Este clar? mi-a zis un om pe nume domnul Bash.

Nu cred să fi trecut mai mult de şaizeci de secunde de când am închis uşa şi am emis ordinul să nu dactilografieze până ce cincizeci de mâini s-au târât ca şerpii sub învelitorile maşinilor de scris şi au început să dactilografieze. Dar nu toate deodată – aşa ar fi fost prea simplu. Prima dată au început trei maşini, *clac clac,* din partea dreaptă din spate. Repede, cine erau inculpaţii? Mă repezeam spre colţul respectiv, strigând *opriţi-vă!,* când deodată, în spatele meu, începeau alte trei maşini! Răsucindu-mă cum numai un tânăr poate să se răsucească, am prins un băieţaş în flagrant. Apoi, pe fondul unei adevărate simfonii de clăncănituri de maşini, clopoţei sunând şi suluri aruncate, l-am ridicat pe băiat de pe scaunul lui şi am anunţat prosteşte, cât am putut de tare, că îl voi pedepsi pe el ca să ia aminte şi ceilaţi la ce-i aşteaptă.

— Păzea! a strigat o fată, iar eu m-am întors spre vocea ei tocmai la timp ca să-l văd pe un frate mătăhălos al puştiului mititel pe care-l ţineam îndreptându-se spre mine cu un scaun ridicat deasupra capului. Eliberându-l pe frate-său, am înşfăcat la rândul meu un scaun şi l-am ridicat în aer. O înfruntare! Ne-am privit unul pe altul de la o distanţă de zece picioare pentru ceea ce a părut o

veşnicie, clasa zeflemind şi urlând, când s-a deschis uşa, iar nimeni altul decât însuşi cel care îmi dăduse ordinul de non-dactilografiere, asistentul-şef Bash, şi-a făcut apariţia.

— Domnule Gatto, cumva aceşti copii au dactilografiat?

— Nu, domnule, am răspuns coborând scaunul, dar cred că vor să dactilografieze. Ce propuneţi să facă în schimb?

O clipă m-a privit, încercând să descopere semne de obrăznicie ori nesubordonare, dar apoi, parcă mai gândindu-se o dată înainte să pedepsească această neobrăzare, a spus numai:

— Foloseşte-ţi propriile resurse! şi a părăsit sala.

Cei mai mulţi dintre copii au râs – mai văzuseră şi înainte această scenă.

Atmosfera s-a destins, însă în mintea mea am supranumit Wadleigh „Şcoala Morţii". Oprindu-mă pe la biroul secretarei în drumul spre casă, i-am zis să nu mă mai caute în caz că au nevoie de un suplinitor.

Nu mai departe de următoarea dimineaţă, telefonul meu a sunat la 6:30.

— Sunteţi disponibil pentru lucru astăzi, domnule Gatto? a zis vocea vioi.

— Cine mă caută? am întrebat bănuitor. (În vremea aceea mă chemau zece şcoli ca să lucrez ca suplinitor, iar toate se prezentau de la început.)

— Legea spune clar, domnule Gatto, că nu trebuie să vă spunem cine suntem până nu ne spuneţi dacă sunteţi disponibil pentru lucru.

— Nu contează, am zbierat, numai o singură şcoală ar veni cu mizerii din astea! Şi răspunsul e *nu*! Nu sunt niciodată disponibil pentru lucru în cocina voastră de

şcoală! şi am trântit receptorul la loc în furcă.

Dar realitatea era că niciuna dintre repartizările ca suplinitor nu a fost floare la ureche: şcolile aveau un obicei straniu de a-i exploata pe suplinitori şi de a nu le oferi niciun fel de sprijin ca să poată supravieţui. Probabil că m-aş fi întors la anunţurile publicitare dacă o fetiţă, în disperarea ei de a se elibera dintr-o situaţie de netolerat, nu m-ar fi tras în coşmarul ei legat de şcoală şi nu mi-ar fi arătat cum să-mi pot găsi propria-mi însemnătate ca profesor, aşa cum bărbaţii aceia puternici de pe vapoare şi trenuri îşi găsiseră propria *lor* însemnătate – valută de care toţi avem nevoie ca să ne păstram respectul de sine.

S-a întâmplat în felul următor. Uneori mai primeam câte un telefon de la vreo şcoală elementară. În această zi anume, fusesem repartizat la clasa a treia a unei şcoli de pe 107th Street, care pe vremea aceea era alcătuită aproape sută la sută dintr-un corp de profesori non-latino-americani şi 99% din elevi latino-americani.

Ca mulţi alţi profesori ajunşi la disperare, am aşteptat şi eu să treacă ziua ascultându-i pe copii la citit, unul după altul, şi consumându-mi aproape toată energia încercând să fac restul audienţei să tacă. Clasa aceasta era încadrată ca fiind foarte slabă şi nimeni nu era în stare să lege mai mult de trei-patru cuvinte fără să se încurce. Dar dintr-o dată, o fetiţă pe nume Milagros a parcurs ceea ce-i selecţionasem să citească fără să facă nicio greşeală. După oră am chemat-o la catedră şi am întrebat-o de ce se află în clasa de cititori slabi. Mi-a răspuns că „ei" (administraţia) nu o lasă să plece de-acolo fiindcă, dupa cum i-au explicat mamei ei, Milagros chiar este o cititoare slabă care visează că este o cititoare mai bună decât este de fapt.

— Dar să vedeți, domnule Gatto, fratele meu este în clasa a șasea, iar eu pot să citesc orice text din cartea lui mai bine ca el!

Asta m-a intrigat puțin, dar, ca să fiu sincer, nu prea tare. Cu siguranță că autoritățile știau ce fac. Totuși, fetița părea așa de frustrată, încât am invitat-o să se calmeze și să îmi citească din cartea de clasa a șasea. I-am explicat că dacă va citi bine, voi duce cazul ei la directoare. Nu mă așteptam la nimic.

Milagros, pe de altă parte, se aștepta să i se facă dreptate. Năpustindu-se asupra textului „Diavolul și Daniel Webster", a terminat primele două pagini fără greșeală. Doamne, m-am gândit, este o adevărată cititoare. Ce caută aici? Ei bine, poate era un simplu accident care se va îndrepta cu ușurință. Am trimis-o acasă, promițându-i că-i voi susține cazul. Nici nu mi-am imaginat ce cuib de vipere voi agita cu cererea mea de a o muta pe Milagros la o clasă mai bună.

— Aveți tupeu, domnule Gatto. Nici nu-mi amintesc când un suplinitor mi-a dat ultima oară indicații cum să-mi conduc școala. Ați urmat cursuri specializate pe citire?

— Nu.

— Ei bine, atunci cred că ați face bine să lăsați aceste lucruri pe seama specialiștilor.

— Dar copilul *poate* să citească!

— Și ce sugerați?

— Sugerez să o testați și, dacă se dovedește că nu e o prostuță, s-o scoateți din clasa în care este!

— Nu agreez tonul dumneavoastră. Niciunul din copiii noștri nu este prostuț, domnule Gatto. Și o să descoperiți că fete ca Milagros dețin o mulțime de tactici prin care să-i păcălească pe amatori ca dumneavoastră.

Ce s-a întâmplat este că fata a memorat o poveste. Vedeți și dumneavostră, așadar, că, dacă mi-aș pierde vremea discutând cu oameni ca dumneavoastră, nu mi-ar mai rămâne deloc timp ca să-mi conduc școala.

Dar, în mod ciudat, eu îmi asumasem rolul de protector al fetei, chiar dacă cel mai probabil urma să n-o mai văd niciodată.

Am insistat și, într-un final, directoarea a acceptat să o testeze chiar ea pe Milagros miercurea următoare, după școală. M-am asigurat s-o anunț pe fetiță a doua zi. Până atunci, ajunsesem la concluzia că directoarea avea, probabil, dreptate – memorase povestea – dar am avertizat-o totuși că va trebui să cunoască vocabularul din toată cartea de citire pentru avansați și să fie în stare să citească fără ezitare orice poveste pe care o va alege directoarea. Și cu asta, mi-am zis, misiunea mea era îndeplinită.

Miercurea următoare, după școală, am așteptat în clasă ca să se termine calvarul lui Milagros. La 3:30 a deschis timidă ușa clasei.

— Cum a mers? am întrebat.

— Nu știu, a răspuns, dar n-am făcut nicio greșeală. Doamna Hefferman era tare supărată, am văzut-o eu.

Am întâlnit-o pe doamna Hefferman, directoarea, a doua zi dis-de-dimineață, înainte de deschiderea școlii.

— Se pare că am făcut o greșeală cu Milagros, a zis tăios. Va fi mutată, domnule Gatto. Mama ei a fost anunțată.

După câteva săptămâni, când am revenit la școală ca să suplinesc, Milagros m-a căutat ca să-mi spună că era acum în clasa de avansați și că se descurcă foarte bine. Mi-a dat și o carte poștală sigilată. Când am ajuns în acea seară acasă, am găsit-o, nedeschisă, în buzunarul

sacoului. Am deschis-o şi am găsit o felicitare pentru ziua de naştere, frumoasă, dar ieftină, cu floricele albastre pe ea. Deschizând felicitarea, am citit următoarele: „Profesor ca dumneavoastră nu se mai găseşte. Semnat. Eleva dumneavoastră, Milagros.

Această frază simplă m-a făcut profesor pe viaţă. Era prima laudă pe care o primisem vreodată în existenţa mea de angajat care avea o valoare reală. N-am uitat-o niciodată, cu toate că pe Milagros n-am mai revăzut-o, ci doar am mai auzit de ea în 1988, douăzeci şi patru de ani mai târziu. Atunci, într-o zi, am luat un ziar şi am citit următoarele:

Titlul de Profesor de Meserii

Milagros M., Federaţia Unită a Profesorilor, i s-a acordat Titlul Distins de Profesor de Meserii al Departamentului de Educaţie de Stat pentru „rezultate dovedite şi profesionalism exemplar". Profesoară de studii pentru munca de secretariat la Liceul Norman Thomas, oraşul New York, unde a şi absolvit, domnişoara M. a fost aleasă ca Profesoara Anului din Manhattan în 1985 şi a fost nominalizată anul următor pentru Titlul de Femeia Formatoare de Conştiinţă de către Consiliul Naţional al Femeilor.

O, Milagros, oare este posibil ca eu să fi fost râul tău Monongahela? Nu contează, profesor ca tine nu se mai găseşte.

Capitolul 4
Avem nevoie de mai puţină şcoală, nu de mai multă

Acest eseu – unul din preferatele autorului – a fost scris în mod special pentru prima ediţie şi a fost deseori susţinut sub formă de discurs, înainte de publicarea cărţii

— Noi făceam viitorul, a spus el,
dar aproape niciunul dintre noi nu s-a ostenit
să se gândească ce fel de viitor făceam. Şi iată-l!

Când se va trezi Cel-care-doarme, H.G. Wells

I

Surprinzător de mulţi oameni, altfel de bun-simţ, nu reuşesc să înţeleagă de ce anume orizontul şi raza de acţiune a reţelelor de educaţie formală nu ar trebui extinse (prelungind, de exemplu, anul şcolar ori ziua şcolară) ca să confere o soluţie economică problemelor ridicate de decăderea familiei americane. Un motiv pentru preferinţa acestor persoane cred că îl reprezintă şi faptul că le este greu să perceapă adevărata deosebire dintre comunităţi şi reţele, sau chiar şi dintre familii şi reţele.

Datorită acestei confuzii, ei trag concluzia că ceea ce

au de făcut este să înlocuiască o rețea rea cu una bună. Din moment ce eu nu sunt absolut deloc de acord cu premisa fundamentală că rețelele pot fi substituți practici ai familiilor și din cauză că, din punctul oricui de vedere, mult mai multă școală va costa mult mai mulți bani, m-am gândit să vă spun de ce, din perspectiva unui profesor de școală, nu ar trebui să ne gândim la mai multă școală, ci la mai *puțină*.

De obicei, persoanele care agreează instituția noastră de învățământ agreează și ideea de a aparține mai multor rețele în general și le este tare ușor să le descopere aspectele pozitive, însă trec cu vederea aspectele lor negative: rețelele, chiar și cele bune, storc de vlagă comunitățile și familiile. Ele aduc soluții *mecanice* (cantitative) problemelor umane, când, de fapt, ceea ce ar trebui – în caz că se pune problema să funcționeze vreo soluție – ar fi un proces lent, organic de trezire a conștiinței de sine, de descoperire a sinelui și de cooperare.

Să ne gândim la provocarea cu care dă piept cineva care vrea să slăbească. Este posibil ca acel cineva să recurgă la anumite trucuri mecanice pentru obținerea unui rezultat rapid, însă, din ce am auzit, nouăzeci și cinci la sută din nefericiții care o fac se păcălesc singuri. Kilogramele pe care le dau jos în acest mod nu le dau jos pentru multă vreme; le pun la loc în scurt timp. Alte soluții de rețele sunt la fel de temporare: un grup de studenți la drept poate vor forma o rețea ca să-și treacă examenele, dar de multe ori pregătirea unui compendiu pentru practica personală va fi o experiență izolată și solitară.

Aristotel a înțeles cu mult timp în urmă că singurul mod de a deveni om în adevăratul sens al cuvântului este acela de a participa într-o gamă complexă de afaceri

omeneşti; *aici* s-a deosebit el de Platon. Câştigul pe care îl are cineva atunci când consultă un expert şi îi supune toată judecata este deseori cu mult depăşit de pierderea permanentă a voinţei proprii. Această descoperire explică şi structura minuţioasă a comunicării *adevărate*, unde oamenii discută cu doctorii lor, cu avocaţii lor, cu preoţii lor, le spun meseriaşilor ce anume vor în loc să accepte ceea ce primesc de-a gata, de multe ori îşi gătesc în grabă propria mâncare în loc să o cumpere de la resturant sau să o decongeleze şi fac o mulţime de alte acţiuni de *participare*. Bineînţeles că o comunitate adevărată este o adunare de mai multe familii adevărate la un loc, care funcţionează ele însele în acest mod participativ.

Însă reţelele nu solicită întreaga persoană, ci doar o mică parte din ea. Dacă, pe de altă parte, funcţionezi într-o reţea, ea îţi cere să-ţi suprimi toate părţile componente în afara aceleia care este de interes pentru reţeaua respectivă – un act cu totul nenatural, dar cu care te poţi obişnui. În schimb, reţeaua îţi va oferi eficienţă în căutarea unui scop limitat. Este, de fapt, un pact cu diavolul, din moment ce în schimbul promisiunii unui câştig viitor, trebuie să renunţi la statutul de om complet pe care îl deţii în prezent. Dacă faci prea multe pacturi din acestea, vei ajunge să te scindezi în multe bucăţele specializate, niciuna dintre ele complet umane. Şi apoi nu mai este timp ca să le reintegrezi. Aceasta, în mod ironic, este soarta multora dintre cei care sunt implicaţi cu succes în reţele şi fără îndoială că generează multe afaceri pentru curţile de divorţ şi terapeuţii de variate facturi.

Fragmentarea cauzată de implicarea excesivă în reţele dă naştere unei umanităţi diluate, unui sentiment

că viețile noastre au scăpat de sub control – și chiar au scăpat. Dacă este să privim în față problema școlii și a crizei comunității în speranța că vom găsi o cale mai bună, trebuie să acceptăm faptul că școala, ca și o rețea, dă naștere în mare măsură agoniei contemporane. Nu avem nevoie de mai multă școală – avem nevoie de mai puțină.

Presupun că așteptați o argumentare a acestei afirmații, chiar dacă cei un milion și ceva de oameni care participă în prezent la educația acasă au început să roadă puțintel conștiința tuturor și sugerează că își vor croi drum până vor ajunge în atenția națională, când detaliile legate de succesul lor se mai răspândesc un pic. Așa că, pentru cei dintre dumneavoastră care nu ați aflat că nu avem nevoie de profesori cu diplome oficiale în școli cu certificate oficiale ca să primim o educație bună, permiteți-mi să vă expun o parte a mecanismului care face ca învățământul oficial să fie atât de slab. Și nu uitați, în caz că vă gândiți „dar *întotdeauna* a fost așa": chiar nu a fost întotdeauna așa.

Învățământul obligatoriu în școli-fabrici este un proiect foarte recent, foarte în stil Massachusetts/New York. De asemenea, nu uitați că până acum treizeci și ceva de ani puteai să scapi de învățământul public *după* școală; acum este mult mai greu să scapi, din cauză că altă formă de învățământ public – televizorul – s-a propagat peste tot, ca să înlăture și puțina atenție care rămânea neatinsă de școală. Așa că ceea ce era numai grotesc în felul în care îi tratam la nivel național pe tineri, înainte de 1960, a devenit de-a dreptul tragic, acum că divertismentul comercial al maselor, care creează dependență la fel ca oricare alt drog halucinogen, a barat orice portiță de scăpare din învățământul public.

Un fapt în general ignorat atunci când se ia în considerare natura comunitară a familiilor instituționale precum școala, marile corporații, colegiile, armatele, spitalele și organele administrative guvernamentale este acela că toate acestea nu sunt comunități adevărate, ci rețele. Spre deosebire de comunități, rețelele, așa cum v-am reamintit, au un mod extrem de îngust de a le permite oamenilor să stabilească legături între ei, mod caracterizat întotdeauna de un spectru foarte restrâns, cu una sau cel mult câteva trăsături specifice.

În ciuda momentelor ritualice precum petrecerea de Crăciun ori meciul de baseball de la birou, atunci când componentele umane individuale ale rețelei „se duc acasă", se duc acasă singure. Și în ciuda sprijinului filantropic al colegilor de serviciu, care ușurează situațiile de criză, atunci când oamenii din rețele suferă, suferă singuri, în caz că nu au o familie sau o comunitate care să sufere alături de ei.

Chiar și în cazul „comunităților" formate în cadrul căminelor studențești – cele mai captivante și intime simulări ale unei comunități pe care putem să ni le imaginăm – cine dintre noi nu a fost încercat de groaznicul sentiment că nu-și mai amintește prea bine, după absolvire, numele sau chipul prietenilor săi? Sau cine dintre noi, dacă reușim totuși să ni-i mai amintim, își mai dorește nespus de mult să reia legătura cu ei?

Un aspect enigmatic, prea puțin înțeles deocamdată, este faptul că „sentimentele de afecțiune" din cadrul rețelelor sunt într-o mare măsură simulate. Nu cu premeditare, însă, în ciuda anumitor simpatii sincere care ar putea să existe de-adevăratelea, comportamentul uman din cadrul condițiilor de rețea amintește deseori de un rol dintr-o piesă de teatru – să te potrivești unui

scenariu, scris ca să îndeplinească cerinţele poveştii. Şi aşa, momentelor de intimitate din cadrul reţelelor le lipseşte caracterul susţinut al echivalentelor lor din cadrul comunităţii. Aceia dintre dumneavoastră care îşi amintesc de minunata apropiere posibilă în viaţa din timpul armatei sau în echipele de sportivi şi care i-aţi uitat acum pe cei cu care eraţi cândva atât de apropiaţi veţi înţelege ce vreau să spun. În schimb, v-aţi uitat vreodată un unchi ori o mătuşă?

Dacă acest aspect, al pierderii adevăratei comunităţi din cauza mascaradei din reţele, nu este observat la timp, în sufletul victimei se va naşte o stare foarte asemănătoare cu cea care se numeşte „înfometarea cu păstrăv", care îi lovea pe exploratorii din sălbăticie fiindcă nu mâncau decât peşti de râu. Chiar dacă păstrăvii alină foamea – şi sunt şi delicioşi pe deasupra – cel care-i mănâncă ajunge încet, încet să sufere de pe urma lipsei de nutrimenţi suficienţi.

Reţelele precum şcolile nu sunt comunităţi, la fel cum pregătirea şcolară nu este educaţie. Ocupând cincizeci la sută din timpul total al tinerilor, închizându-i pe copii cu alţi copii de exact aceeaşi vârstă cu ei, sunând din clopoţei pentru a porni sau a opri munca, punându-i pe toţi să se gândească la acelaşi lucru, în acelaşi timp, în acelaşi fel, notându-i pe toţi la fel cum notăm legumele – şi în zeci de alte moduri abjecte şi prosteşti – şcolile-reţea storc de vlagă comunităţile, vlagă pe care o înlocuiesc cu un mecanicism urât. Nimeni nu supravieţuieşte acestor locuri păstrându-şi caracterul omenesc intact, nici copiii, nici profesorii, nici administratorii şi nici părinţii.

Comunitatea este locul unde oamenii se confruntă unii cu alţii de-a lungul timpului în *toată* diversitatea

lor umană: îşi văd părţile bune, părţile rele şi tot restul. Asemenea locuri susţin o viaţă de cea mai bună calitate – o viaţă de angajament şi de participare. Asta se petrece în moduri neaşteptate, însă niciodată atunci când ţi-ai petrecut mai mult de un deceniu ascultându-i pe alţi oameni cum *vorbesc* şi încercând să faci ceea ce îţi spun ei să faci, încercând să-i *mulţumeşti*, după modelul din şcoli. Este vorba de o diferenţă reală, pe termen de o viaţă întreagă, dacă scapi acestui tip de dresaj ori dacă te prinde în cursă.

Poate că un exemplu va clarifica această afirmaţie. Reţelele de reformatori urbani vor cădea de acord să ia în considerare problema vagabonzilor fără locuinţă, dar o comunitate se va referi la vagabonzii săi ca la oameni adevăraţi, nu abstracţiuni. Ron, Dave, Marty – o comunitate îşi va chema săracii după nume. Este o diferenţă.

Oamenii interacţionează într-o comunitate pe mii de căi nevăzute, iar recompensa emoţională este corespunzător de bogată şi complexă. Dar reţelele nu reuşesc să ne redea decât o simulare caricaturală a comunităţii, iar recompensa pe care ne-o oferă este extrem de limitată.

Eu însumi aparţin anumitor reţele, bineînţeles, însă singurele pe care le consider absolut sigure sunt cele care refuză să-şi asume această faţadă comunitară, îşi recunosc limitele şi se axează în totalitate numai pe a mă ajuta să duc la bun sfârşit o anume sarcină trebuincioasă. Dar o reţea-vampir ca o şcoală, care sfâşie bucăţi mari din timpul şi energia necesare consolidării comunităţii şi familiei – şi care cere mereu tot mai *mult* – merită să i se străpungă inima cu o suliţă şi apoi să i se bată cuie în coşciug. Frenezia cu care hrănim sistemul formal de învăţământ ne-a lăsat deja cu răni adânci în capacitatea noastră de a mai forma familii şi comunităţi,

ne-a făcut să sacrificăm timpul de care aveam nevoie pentru a-l petrece împreună cu copiii noştri şi invers, copiii noştri cu noi. De aceea spun eu că avem nevoie de mai puţină şcoală, nu de mai multă.

Cine tăgăduieşte faptul că reţelele pot duce anumite treburi la bun sfârşit? O pot face. Dar le lipseşte capacitatea de a-i hrăni emoţional pe membrii lor. *Raţionalitatea* extremă care stă la temelia reţelelor se bazează pe aceeaşi percepere greşită a naturii umane de care se fac vinovaţi şi Iluminismul Francez, şi Comte. Când suntem în forma cea mai bună, noi, fiinţele umane, suntem cu mult mai măreţe decât simple fiinţe raţionale; în forma noastră cea mai bună, transcedem raţionalitatea, în acelaşi timp încorporând metodele ei în nivelurile noaste inferioare de funcţionare. Din acest motiv, computerele nu vor înlocui niciodată oamenii, căci ele sunt comprimate pentru a fi raţionale şi, prin urmare, foarte limitate.

Reţelele separă oamenii, în primul rând de ei înşişi, iar apoi, unul de altul, aducând ca argument faptul că acesta este modul eficient de a efectua o sarcină. Aşa o fi, însă este un mod oribil de a te simţi bine că trăieşti. Reţelele îi însingurează pe oameni. Ele nu au capacitatea să-şi corecteze mecanismele inumane şi totuşi să aibă succes ca reţele. În spatele anomaliei că reţelele arată ca nişte comunităţi (dar nu sunt comunităţi) se ascund secretul grotesc al învăţământului public şi motivul pentru care extinderea domeniului şcolar nu va face decât să agraveze condiţiile periculoase ale dezintegrării sociale pe care este menită să o corecteze.

Vreau să repet acest lucru până vă săturaţi să-l auziţi. Reţelele fac un rău imens prin aceea că se aseamănă îndeajuns de mult cu adevăratele comunităţi ca să dea

naştere unor aşteptări cum că ar putea satisface anumite nevoi umane sociale şi psihologice. În realitate, nu pot. Chiar şi asocierile inerent atât de inofensive precum cluburile de bridge, cluburile de şah, grupurile de actori amatori sau grupurile de activişti sociali – dacă păstrează aparenţele unei prietenii adevărate – vor lăsa, în ultimă instanţă, acea senzaţie ciudată, cunoscută tuturor celor care trăiesc într-un oraş, că eşti singur în mijlocul unei mulţimi. Cine dintre noi, cei care suntem activi în reţele, nu a avut această senzaţie? Să aparţii mai multor reţele nu se numără ca şi cum ai aparţine unei comunităţi, indiferent de câte aparţii ori de cât de des îţi sună telefonul.

În ce priveşte o reţea, ceea ce ai primit la început rămâne tot ceea ce vei primi vreodată. Reţelele nu devin nici mai bune, nici mai rele; scopul lor limitat le menţine în mare măsură la fel tot timpul, nici măcar nu este posibil să se dezvolte prea mult. Starea patologică ce se dezvoltă la un moment dat de pe urma acestor reluări constante ale unor contacte umane superficiale este sentimentul că „prietenilor" şi „colegilor" tăi nici nu le pasă de tine mai departe de ceea ce poţi să faci pentru ei, că nu sunt deloc curioşi să afle în ce fel îţi organizezi viaţa, nu sunt curioşi să ştie despre speranţele pe care ţi le faci, despre fricile, victoriile, înfrângerile tale. Adevărul gol-goluţ este că aceşti „prieteni", deplânşi în mod ipocrit pentru indiferenţa lor, nu au fost niciodată prieteni, ci numai colegi de reţea, de la care, ca să fim drepţi, nu ar trebui să se pretindă ceva mai mult decât atenţia pentru interesul comun.

Dar dată fiind nevoia noastră nepotolită pentru o comunitate şi improbabilitatea de a obţine acea comunitate într-o reţea, devenim aşa disperaţi în a găsi o

soluție, că ajungem să ne păcălim singuri în ce privește natura acestor legături. Orice ar însemna în realitate un „sentiment de afecțiune", el înseamnă cu siguranță mai mult decât simpla companie sau chiar camaraderia intereselor comune.

II

În dezvoltarea societății umane, familiile veneau pe primul loc, apoi comunitățile și abia la coadă veneau și instituțiile înființate de comunitate ca să-i deservească tot ei. Mare parte a retoricii instituționale – proclamarea aspectelor importante – împrumută aceleași valori ca ale familiilor individuale care funcționează bine împreună.

În Statele Unite, mai ales de-a lungul ultimului secol și jumătate, purtătorii de cuvânt ai vieții instituționalizate au pretins să li se atribuie un rol ce îl depășește cu mult pe acela de serviciu în interesul familiilor și comunităților. Ei au căutat să guverneze și să dicteze așa cum făceau regii pe vremuri, cu toate că există și o diferență majoră. În cazul regilor din vechime, odată ce ieșeai din aria vocilor și trompetelor lor, puteai de obicei să faci cam ce-ți plăcea; dar în cazul instituțiilor moderne, tehnologia ne ajunge peste tot – nu ai unde să scapi dacă locul unde trăiești și familia cu care trăiești nu au posibilitatea să-ți ofere un refugiu.

Instituțiile – să zicem filosofii lor politici – sunt mai bune decât familiile la conceperea unor ordine de marș pentru rasa umană; așadar ele n-ar mai trebui să fie cele care urmează, ci cele care conduc. Conducătorii instituțiilor au ajuns să se considere mari *părinți artificiali* ai milioanelor de *copii artificiali*, prin care înțeleg ai

noştri, ai tuturor. Această teorie ne consideră pe toţi ca fiind legaţi într-un soi de relaţie familială abstractă, în care statul este adevărata mamă şi adevăratul tată; în consecinţă, insistă asupra loialităţii noastre absolute în primul rând faţă de el.

— Nu întrebaţi, a spus Preşedintele Kennedy, ce poate face ţara voastră pentru *voi*, ci mai degrabă întrebaţi ce puteţi face *voi* pentru ţara voastră.

Din moment ce „voi-ul" din afirmaţie este totodată real şi uman, iar ţara, aşa-zis a noastră, este una dintre cele mai extreme abstracţiuni verbale, se poate vedea cu uşurinţă faptul că ordinul preşedintelui reprezintă o expresie a unei filosofii de familie artificială, care priveşte „naţiunea" ca deţinând drepturi superioare drepturilor „familiei". Dacă nu vedeţi nicio problemă aici, atunci probabil credeţi şi că şcolile vor merge foarte bine cu un minimum de peticire. Dar dacă vă cuprinde un sentiment de nelinişte în faţa imaginii dumneavoastră şi a familiei dumneavoastră sub formă de apendice al unei abstracţiuni, atunci ne aflăm pe aceeaşi lungime de undă. În cazul din urmă, suntem pregătiţi să luăm serios în considerare ideea că avem nevoie de mai puţină şcoală, şi nu de mai multă.

III

Aş dori să studiem puţin efectele distrugătoare pe care falsa pretenţie a prerogativei instituţionale le are atât asupra individului, cât şi asupra vieţii de familie, efecte la fel de profund distrugătoare, indiferent dacă această pretenţie vine din partea unui guvern, a unei corporaţii ori a unui alt soi de reţea.

Dacă ne întoarcem la discuţia iniţială despre reţele,

va fi evident că fiecare din instituțiile noastre naționale reprezintă un loc unde bărbați, femei și copii sunt izolați în funcție de anumite aspecte separate de deplinătatea naturii lor omenești: după vârstă și după alte câteva considerente în cazul învățământului obligatoriu, ca și după alte mecanisme de sortare în cadrul celorlalte domenii instituționale.

Dacă performanța în interiorul acestor închisori înguste este percepută a fi măsura supremă a succesului, dacă, de exemplu, o medie de A este considerată scopul principal al vieții unui adolescent – pentru care candidatul își sacrifică aproape tot timpul și atenția – și dacă valoarea persoanei se calculează în funcție de izbânda sau înfrângerea sa în această căutare abstractă, atunci s-a construit o mașinărie socială care, conferind scop și înțeles unui comportament în fond lipsit de sens și bizar, fără doar și poate că va dezumaniza elevii, îi va aliena de propria lor natură umană și va rupe legătura naturală dintre ei și părinții lor – la care ar căuta altfel confirmare în probleme importante.

Bine ați venit în lumea învățământului public care tocmai asta are ca prim scop. Sunteți siguri că ne dorim să avem parte mai mult de el?

Pe măsură ce ne apropiem de secolul al douăzeci și unulea, nu greșim dacă spunem că Statele Unite au devenit o națiune de instituții, în ciuda faptului că au fost o națiune de comunități. Marile orașe abia dacă mai reușesc să susțină viața de comunitate, pe de o parte din cauza constantului du-te-vino al străinilor, din cauza constrângerilor legate de spațiu, din cauza mediilor infectate, dar mai ales din cauza competiției permanente a instituțiilor și rețelelor pentru custodia copiilor și a bătrânilor, pentru monopolizarea timpului

tuturor celor care se încadrează la mijloc. Izolându-i pe tineri şi pe bătrâni de viaţa activă a locului şi izolând populaţia activă de vieţile tinerilor şi ale bătrânilor, instituţiile şi reţelele au reuşit să işte o ruptură fundamentală între generaţii. Suferinţele care apar de pe urma aceastei rupturi nu au leac artificial; este imposibil să apară comunităţi pline de viaţă şi satisfăcătoare acolo unde tinerii şi bătrânii sunt închişi în afara lor.

Versiuni mutilate ale comunităţii se chinuie să supravieţuiască ici-colo, în locuri precum cele în care omogenitatea culturală a fost aprig protejată – ca, de exemplu, în Bensonhurst din Brooklyn sau în Polish Hill din Pittsburgh – dar, în general, „comunitatea" din oraşe şi suburbii este numai o biată iluzie care se reduce la evenimente artificiale, cum sunt festivalurile de stradă. Dacă v-aţi mutat dintr-un cartier în altul ori dintr-o suburbie în alta şi v-aţi uitat repede prietenii pe care i-aţi lăsat în urmă, atunci înseamnă că veţi fi trecut prin fenomenul la care mă refer. Peste nouăzeci şi cinci la sută din populaţia Statelor Unite locuieşte acum în cadrul a cincizeci de conglomerate urbane. Fiind înghesuiţi acolo ca produs final al unor procese istorice destul de bine cunoscute, li se refuză un rol în orice fel de comunitate durabilă şi bine definită. Sunt profund alienaţi de propriile lor interese umane. Ce altceva ar putea să însemne faptul că numai jumătate din cetăţenii noştri eligibili sunt înscrişi la vot? Dar faptul că abia dacă cincizeci la sută dintre aceştia chiar merg la vot? Astfel, în jurisdicţii cu două partide este suficientă puţin mai mult de o optime din totalul de cetăţeni ca să se aleagă funcţionarii publici, presupunând că voturile se împart relativ egal. Am parcurs cale lungă pe acest drum, de a redefini ca alegere ceea ce înainte obişnuiam să considerăm datorie; dar la asta şi

duce degrabă alienarea de comunitate: indiferență față de aproape orice.

Atunci când ni se oferă simulări instituționale ale comunității, un regim regulat de rețele – involuntare, ca școlile, sau „voluntare", ca locurile de muncă izolate, divorțate de diversitatea umană – nevoile omenești de bază sunt puse în cea mai serioasă primejdie, pericol cu mult amplificat în cazul copiilor. Țelurile instituțiilor, oricât de sănătoase și bine intenționate ar fi, nu sunt capabile să se armonizeze în profunzime cu natura unică a țelurilor omenești individuale. Indiferent de cât de bune sunt persoanele care administrează o instituție, instituțiilor le lipsește o conștiință fiindcă ele măsoară după metode de contabilitate. Instituțiile nu reprezintă un tot format din personalul lor și nici măcar din conducerea lor, ci sunt independente de amândouă și vor continua să existe și după ce administrația lor a fost complet înlocuită. Ele sunt idei care au prins viață, idei în serviciul cărora toți angajații devin simple servomecanisme. Scopurile principale ale acestor rețele imense sunt să reglementeze și să facă totul uniform. Din moment ce logica familiei și a comunității este să aloce scop diversității din jurul unei teme centrale, de fiecare dată când instituțiile intervin în mod pregnant în afacerile personale, fac mult rău. Ceea ce facem in realitate, redirecționând punctul central al vieților noastre de la familii și comunități la instituții și rețele, este că ne ungem rege o mașinărie.

IV

În urmă cu aproape un secol, un sociolog francez scria că scopul principal nedeclarat al oricărei instituții este să supraviețuiască și să crească, *nu* să îndeplinească misiunea pe care și-a formulat-o în mod oficial. Astfel, scopul principal al serviciului poștal de stat nu este să livreze corespondența, ci să ofere protecție angajaților săi și poate o scară modestă de promovare celor mai ambițioși. Scopul principal al unei organizații militare permanente nu este să protejeze securitatea națională, ci să asigure, pentru eternitate, faptul că o fracțiune din avuția națională va fi distribuită trupelor sale.

Acest potențial filistin – că a-i învăța pe tineri *contra cost* se va transforma inevitabil într-o instituție de protecție a profesorilor, și nu a elevilor – a fost cel care l-a determinat pe Socrate, cu mult timp în urmă, în Grecia antică, să-i condamne atât de drastic pe sofiști.

Dacă această perspectivă asupra lucrurilor vă neliniștește, gândiți-vă la sistemul de învățământ public al orașului New York, în care eu lucrez și care reprezintă una din cele mai mari organizații de afaceri de pe planeta Pământ. În timp ce educația administrată de acest părinte abstract este rău-văzută de toți, dreptul instituției de a-și *obliga* clientela să accepte asemenea servicii îndoielnice este încă asigurat de poliție. Și se fac eforturi mari ca raza ei de acțiune să se întindă și mai departe – în ciuda tuturor dovezilor că a fost un dezastru de-a lungul istoriei sale.

Ceea ce conferă atmosferei din orășelele retrase de țară și din alte regiuni naționale stagnante o calitate deosebit de impetuoasă de diferență fundamentală nu este numai schimbarea radicală de peisaj față de suburbia

unui oraș, ci promisiunea libertății aproape absolute față de intervenția instituțiilor în viața de familie. Tatăl cel Mare nu supraveghează îndeaproape astfel de locuri. Prezența lui se face simțită cel mai tare tot în școli, care, chiar și acolo, macină mesajul lor neobosit de supărare, invidie, competiție și control al castelor prin intermediul notelor și al „claselor". Dar acolo viața de familie și comunitatea încă există ca antidoturi ale acestei otrăvi.

Afacerea aceasta căreia-i spunem „educație" – când de fapt vrem să spunem „școlire" – ne oferă un exemplu interesant de valori ale rețelelor în conflict cu valorile tradiționale ale comunității. De o sută cincizeci de ani, educația instituțională a găsit că e potrivit să ofere, ca prim scop al său, pregătirea pentru succesul economic. Educație bună = job bun, bani buni, *lucruri* bune. Acesta a devenit stindardul național universal, fluturat atât de Harvard, cât și de licee. Această prescripție îi face și pe părinte, și pe elev mai ușor de dirijat și de intimidat, atât timp cât conexiunea menționată mai sus este preluată fără semne de întrebare privind veridicitatea ei ori adevărul său filosofic. Destul de interesant este faptul că Federația Americană a Profesorilor identifică una din misiunile sale ca fiind aceea de a convinge comunitatea de afaceri să angajeze și să promoveze pe baza notelor de la școală, în așa fel încât formula notă = bani să fie recunoscută, la fel cum a fost împinsă să fie recunoscută și în cazul medicinei și al dreptului, după ani de lobby politic. Până acum, bunul simț al oamenilor de afaceri i-a determinat să angajeze și să promoveze după vechea metodă, folosind performanța și judecata personală ca măsuri preferențiale, dar posibil să nu mai reziste multă vreme așa.

Absurditatea ideii de a defini educația ca un bun

economic devine clară dacă ne punem întrebarea: ce anume avem de câştigat de pe urma perceperii educaţiei ca mod de a spori creşterea impetuoasă a consumului care periclitează pământul, aerul şi apa planetei noastre? Oare să continuăm să-i învăţăm pe oameni că pot să cumpere fericirea în ciuda unui flux de dovezi că nu pot? Oare să ignorăm dovezile că dependenţa de droguri, alcoolismul, sinuciderile în rândul adolescenţilor, divorţurile şi alte culmi ale disperării sunt patologii ale celor prosperi, cu mult mai mult decât ale celor săraci?

De această întrebare, legată de semnificaţiile pe care le-am ascuns atâta vreme de noi înşine, atârnă atât înţelegerea bolii care ne omoară, cât şi leacul pe care îl căutăm. Care, după atâţia ani, se presupune că ar fi scopul învăţământului public? Cititul, scrisul şi socotitul cu siguranţă că nu sunt răspunsul, fiindcă abordate cum trebuie, acestea nu iau mai mult de o sută de ore ca să fie predate – şi avem dovezi din belşug care ne arată că, în mediul prielnic, acestea pot fi degrabă învăţate, la timpul potrivit, pe cont propriu.

Atunci de ce închidem copiii la grămadă cu străini, într-o reţea involuntară, timp de doisprezece ani? Nu cumva ca unii dintre ei să poată deveni bogaţi? Chiar şi dacă lucrurile ar funcţiona în acest fel – şi mă îndoiesc că funcţionează – de ce o comunitate sănătoasă nu ar privi o asemenea educaţie ca fiind cu totul greşită? O astfel de educaţie divide şi clasifică oamenii, pretinzându-le să intre în mod forţat în competiţie unii cu alţii, ca apoi să-i eticheteze public pe învinşi, pe care literal îi degradează numindu-i material de „clasă inferioară". Şi linia de sosire pentru câştigători este faptul că pot să-şi cumpere mai multe *fleacuri*! Cred că oricine se gândeşte la asta nu se va simţi liniştit cu o astfel de concluzie prostească.

Nu pot să nu cred că, dacă ne-am răspunde la întrebarea legată de ce anume ne dorim de la acești copii pe care îi închidem, nu ne-am da dintr-o dată seama din ce loc am apucat-o în direcția greșită. Am destulă încredere în imaginația și ingeniozitatea poporului american ca să cred că, în acel moment, vom veni cu o soluție mai bună – de fapt, cu un întreg supermarket de soluții mai bune.

Un lucru îl știu însă sigur: aceia dintre noi care au avut parte de familii iubitoare, chiar și numai puțin, își doresc ca și copiii lor să aparțină uneia la fel. Un alt lucru pe care îl știu este că, mai devreme sau mai târziu, trebuie să ajungi să aparții unui loc – să aparții dealurilor, străzilor, apelor și oamenilor lui – ori vei trăi o viață foarte, foarte tristă, de exilat pentru totdeauna. Să-ți descoperi *un rost al tău*, la fel, să-ți descoperi *un țel al tău* care să te mulțumească reprezintă o mare parte din ceea ce înseamnă educația. Însă cum s-ar putea reuși acest lucru închizându-i pe copii departe de lume este o chestiune care mă depășește.

V

O deosebire importantă între comunități și instituții o reprezintă faptul că cele dintâi au limitele lor naturale; ori se *opresc* din crescut, ori mor. Există și o explicație satisfăcătoare pentru aceasta: în cele mai bune comunități, toți membrii lor sunt persoane deosebite care, mai devreme sau mai târziu, influențează conștiința tuturor celorlalți. Efectele acestei atenții constante îi fac pe toți, bogați ori săraci, să se simtă importanți, deoarece singurul mod de a te simți important este atunci când cei din jurul tău îți acordă atenție. Bineînțeles că poți să și *cumperi* atenția,

însă nu-i acelaşi lucru. Viaţa în pseudo-comunităţi, unde trăieşti împreună cu alţii fără să-i observi şi unde eşti constant ameninţat în felurite moduri de străini pe care îi găseşti respingători, este tocmai opusul. În viaţa din pseudo-comunităţi eşti anonim cea mai mare parte a timpului şi *vrei* să fii anonim din cauza variilor pericole pe care alţi oameni le-ar putea prezenta în caz că ţi-ar observa existenţa. Aproape că singura cale prin care poţi obţine atenţie într-o pseudo-comunitate este să o cumperi, fiindcă atmosfera predominantă este una de indiferenţă. O pseudo-comunitate nu este nimic mai mult decât un alt fel de reţea: prieteniile şi devotamentul ei sunt trecătoare; problemele ei sunt considerate în mod universal a fi problemele altcuiva (ale altcuiva care ar trebui să fie *plătit* ca să le rezolve); tinerii şi bătrânii lor sunt văzuţi în general ca supărători; iar visul împărtăşit de mai toţi este să scape într-un loc mai bun, să „negocieze" la nesfârşit.

Spre deosebire de comunităţile adevărate, pseudo-comunităţile şi alte reţele încăpătoare precum şcolile se pot extinde indefinit de mult, atât timp cât nimeni nu le opreşte. „Mai mult" poate că n-o fi „mai bine", dar „mai mult" este întotdeauna profitabil pentru persoanele care trăiesc de pe urma reţelelor. Asta este ceea ce se întâmplă de fapt astăzi, în spatele presiunilor pentru o extindere şi mai mare a învăţământului: dacă această creştere poate fi continuată, o grămadă de oameni vor avea de câştigat o grămadă de bani.

Spre deosebire de mulţumirea complexă, uneori de nepătruns, pe care ţi-o oferă comunitatea şi viaţa de familie, succesul oferit de reţele este întotdeauna măsurat în etalări matematice ale superiorităţii faţă de ceilalţi: Câte note de A? Câte kilograme date jos?

Câte investigaţii iscate? Competiţia este sursa de viaţă a reţelei, iar stilul ei favorit este precizia sugerată de ierarhizarea numerică a performanţei.

Competiţia din afaceri privind calitatea produsului (atunci când există cu adevărat) este în general un lucru bun pentru cumpărător; menţine afacerile la nivelul cel mai bun, fiindcă-şi dau toată silinţa să mulţumească clientul. Competiţia care se naşte în cadrul unei instituţii precum şcoala nu-i deloc acelaşi lucru. Într-o şcoală, competiţia se iscă pentru câştigarea bunăvoinţei vreunui profesor, iar aceea poate fi cu uşurinţă câştigată ori pierdută prin intermediul mult prea multor parametri subiectivi ca să fie chiar şi număraţi; întotdeauna bunăvoinţa este puţin arbitrară, iar uneori mai vătămătoare de atât: dă naştere invidiei, nemulţumirii şi unei credinţe în magie. Şi profesorii trebuie să intre în competiţie pentru bunăvoinţa acordată arbitrar de administratori, care poartă cu ea promisiunea unor clase mai bune sau mai slabe, a unor săli mai bune sau mai rele, acordul sau refuzul accesului la instrumentele de lucru şi alţi garanţi ai ascultării, deferenţei şi subordonării. Cultura şcolilor nu are sens decât ca răspuns al unui sistem de legături între recompense materiale şi pedepse: A-uri, F-uri, învoiri la baie, steluţe aurii, clase „bune", acces la maşina-copiator. Tot ceea ce ştim noi despre *scopul* pentru care oamenii se mobilizează să înveţe anumite lucruri şi să îşi dea toată silinţa este contrazis în cadrul acestor locuri.

Însuşi adevărul reprezintă o altă linie de diviziune între comunităţi şi reţele. Dacă nu te ţii de cuvânt într-o comunitate, toată lumea află şi, de aici încolo, ai o mare problemă. Dar în cadrul instituţiilor mari, minciunile în avantajul personal reprezintă chiar standardul

operațional; în școli sunt considerate ca făcând parte din joc. Părinților li se spun, în mare parte, minciuni, sau adevăruri pe jumate, fiindcă în general sunt considerați adversari. Cel puțin așa se întâmpla în toate școlile în care am lucrat eu. Numai cei mai nesăbuiți dintre angajați nu recurg la minciuni; abia dacă există penalizări atunci când ești prins – iar recompensele succesului pot fi considerabile. Darea în vileag a abaterilor instituționale este întotdeauna un mod foarte bun de a fi stigmatizat sau persecutat fără cruțare. Informatorii nu sunt niciodată promovați în vreo instituție, fiindcă, servind odată unui interes public, este prea posibil să o facă din nou.

Catedrala din Rheims este cea mai bună dovadă pe care o știu legată de ceea ce poate să facă o comunitate și ceea ce noi ne îndreptăm spre a pierde atunci când nu realizăm diferența dintre aceste miracole omenești și mașinăriile sociale pe care le numim „rețele". Rheims a fost construită fără instrumente care funcționează cu energie electrică, de oameni care au muncit zi și noapte timp de o sută de ani. Toți lucrau de bunăvoie; nimeni nu muncea ca sclav. Nicio școală nu preda construitul de catedrale.

Ce i-a apucat pe oameni să lucreze împreună timp de o sută de ani? Orice o fi fost, pare că e ceva despre care ar merita să ne interesăm în formarea educației noastre. Știm că pe lucrători îi uneau anumite legături profunde de familie și de prietenie, iar ca prieteni știau ce-și doresc cu adevărat în ce privește biserica. Papii și arhiepiscopii nu erau implicați. Însăși arhitectura gotică a fost inventată din pură râvnă – catedrala gotică stă precum un far care luminează, arătându-ne ceea ce este posibil să se reușească atunci când oamenii se unesc nesiliți de

nimeni. Ne arată un etalon, în funcţie de care ne putem măsura propriile noastre vieţi.

La Rheims, şerbii şi fermierii şi ţăranii au umplut spaţii imense cu cele mai minunate vitralii din lume, dar nici nu le-a trecut prin cap să semneze vreunul. Nimeni nu ştie cine le-a conceput sau cine le-a făcut, fiindcă modelul nostru de lăudăroşenie instituţională nu exista încă pe vremea aceea, ca să corupă sentimentul de comunitate. După atâtea secole, ele încă trâmbiţează ce înseamnă să fii cu adevărat om.

VI

Comunităţile reprezintă adunări de familii şi prieteni care găsesc un sens important în faptul de a-şi extinde legăturile familiale la un grup de fraţi şi surori onorifici. Ele sunt relaţii complexe de comuniune şi de obligaţie, care se generalizează şi la alţii, mai departe de perimetrul gospodăriei.

Atunci când nu se poate obţine integralitatea specifică unei vieţi ca parte dintr-o familie într-o comunitate, singura alternativă, în afara aceleia de a accepta o viaţă de izolare, este de a căuta o integrare artificială în una din multele expresii de reţele disponibile în prezent. Dar nu-i o afacere bună! Integrarea artificială în sfera legăturilor umane – să ne gândim la acele cămine studenţeşti sau fraternităţi – pare puternică, însă în realitate este foarte slabă; pare bine închegată, însă de fapt este plină de fisuri; dă senzaţia de trăinicie, însă de obicei este trecătoare. Şi, de cele mai multe ori, nu se potriveşte mai deloc nevoilor oamenilor, cu toate că se preface că este exact ceea ce le trebuie.

Bine aţi venit în lumea şcolii. Ar trebui să începem

să ne gândim la reforma şcolară, oprind aceste locuri să funcţioneze ca nişte chisturi, corpuri impenetrabile, izolate, care ne iau banii, copiii şi timpul fără să ne dea nimic în schimb. Ne dorim cu adevărat să avem parte de mai multă şcoală?

În ultimii ani, m-am tot gândit la problema transformării reţelei de şcoală obligatorie într-un soi de comunitate care să confere mulţumire emoţională, fiindcă se pare că există o mişcare contrară, care vrea să mărească substanţial controlul pe care învăţământul îl are asupra timpului unui tânăr, timp menit familiei, timp menit comunităţii şi timp personal. În presă şi la televizor se flutură baloane de tatonare, ceea ce înseamnă că anumite grupuri importante se pregătesc să extindă raza de acţiune a învăţământului obligatoriu, în ciuda caracterului său cu adevărat îngrozitor. Prietenii mei evrei ar numi asta „chutzpah", dar eu o interpretez ca pe un indicator al cât de încrezători sunt aceşti oameni în capacitatea lor de a o scoate la capăt.

Şcoala, aud că argumentează unii, ar avea mai mult sens şi ar fi de mai bună calitate ca operaţie de nouă-la-cinci, sau chiar de nouă-la-nouă, funcţionând ca atare pe tot parcursul anului. Spun alţii că nu mai suntem o comunitate de fermieri, ca să trebuiască să le dăm timp copiilor ca să se ocupe de recolte. Acest învăţământ al noii ordini mondiale va servi masa, va furniza moduri de recreere seara, va oferi terapie, îngrijire medicală şi o gamă întreagă de alte servicii care vor transforma instituţia într-o adevarată familie artificială pentru copii, mai bună ca cea iniţială pentru copiii săraci, se spune – iar astfel se va nivela terenul de joacă pentru fiii şi fiicele familiilor slabe.

Totuşi mie, ca profesor de şcoală, îmi pare că şcolile

sunt deja o cauză majoră pentru familiile şi comunităţile slabe. Ele îi separă pe părinţi şi copii de o interacţiune esenţială pe care ar trebui să o aibă între ei şi de o curiozitate reciprocă în ce priveşte viaţa fiecăruia. Şcolile înăbuşă originalitatea familiei, apropriindu-şi timpul critic necesar pentru dezvoltarea oricărei idei sănătoase de familie – iar apoi învinovăţesc familia pentru eşecul ei de a fi familie. E la fel ca atunci când o persoană rău intenţionată ridică prea devreme o fotografie din preparatele chimice de developat poze, iar apoi îl declară incompetent pe fotograf.

Nu cu mult timp în urmă, un senator din Massachusetts a spus că statul lui avea un grad mai înalt de alfabetizare înainte să adopte învăţământul obligatoriu decât după ce l-a adoptat. Cu siguranţă că este o idee demnă de luat în consideraţie: şcolile şi-au atins potenţialul lor maxim cu mult timp în urmă, asta însemnând că „mai mult" în cazul şcolilor nu va face lucrurile mai bune, ci le va înrăutăţi.

VII

Orice ar însemna o educaţie, ea ar trebui să te facă o persoană unică, nu un conformist; ar trebui să-ţi dezvolte un spirit original care să te ajute să abordezi marile încercări; ar trebui să-ţi permită să găseşti valori care să-ţi marcheze o traiectorie pe drumul vieţii; ar trebui să te îmbogăţească spiritual, să te facă o persoană care iubeşte ceea ce face, oriunde se află, cu oricine este împreună; ar trebui să te înveţe ceea ce este important: cum să trăieşti şi cum să mori.

Ceea ce s-a interpus în calea educaţiei din Statele Unite este o teorie a ingineriei sociale care susţine că nu

există decât o *singură cale bună* de a rezolva problema creşterii copiilor. Iar această cale este o idee din Egiptul antic, simbolizată de piramida cu un ochi în vârf, cea care se află pe partea cealaltă a lui George Washington pe hârtia noastră de un dolar. Toţi suntem pietre definite de poziţia lor în piramidă. Această teorie a fost prezentată sub multe şi diferite forme, dar, la bază, ea indică viziunea asupra lumii a unor minţi obsedate să controleze alte minţi, obsedate de dominaţie şi de strategii de intervenţie prin care să menţină acea dominaţie.

Poate că o fi funcţionat pentru faraoni, însă cu siguranţă că pentru noi nu a funcţionat prea bine. Cu adevărat, nici una din mărturiile istorice nu aduce dovezi că vreo idee oarecare ar trebui să domine timpul de dezvoltare al tuturor tinerilor şi totuşi, candidaţii care doresc să monopolizeze acest timp n-au fost niciodată mai aproape de a câştiga premiul. Bâzâitul marii societăţi de tip stup, întrezărită de Francis Bacon şi de H.G. Wells în *Când se va trezi Cel-care-doarme*, nu s-a auzit niciodată mai tare ca acum.

Esenţa apărării mult-preţuitelor idealuri americane de viaţă privată, diversitate şi individualitate stă în felul în care ne creştem copiii. *Copiii învaţă ceea ce trăiesc.* Puneţi copiii într-o clasă şi îşi vor trăi vieţile ca într-o cuşcă invizibilă, izolaţi de şansa să aparţină unei comunităţi; întrerupeţi copiii sunând întruna din clopoţei şi alarme şi vor învăţa că nimic nu este important; obligaţi-i să se roage pentru dreptul lor natural de a merge la toaletă şi vor deveni nişte mincinoşi şi nişte linguşitori; luaţi-i în derâdere şi se vor retrage din orice fel de legături umane; faceţi-i de ruşine şi vor găsi o sută de metode prin care să se răzbune. Obiceiurile deprinse în organizaţii de scară mare sunt fatale.

Individualitatea, familia și comunitatea, pe de altă parte, sunt, prin definiție, expresii ale unor organizații unice și nu merg niciodată pe gândirea de tip „ o singură cale bună" la scară mare. Timpul personal este absolut esențial dacă vrem să se dezvolte o identitate proprie, iar timpul personal este în aceeași măsură de important pentru dezvoltarea unui cod de valori personale fără de care nici nu ne putem numi persoane individuale. Copiii și familiile au nevoie de o slăbire a supravegherii și intimidării guvernamentale, dacă ar fi să se dezvolte *propriile* lor expresii originale de comportament. Fără acestea, libertatea nu are niciun sens.

Lecția vieții mele de profesor este aceea că atât teoria, cât și structura educației publice sunt în mod fatal defectuoase; ele nu pot să funcționeze în ideea de a susține logica democratică a idealului nostru național, fiindcă nu sunt credincioase principiului democratic. Principiul democratic încă reprezintă cea mai bună soluție pentru o națiune, chiar dacă în prezent nu ne ridicăm la standardele lui.

Educația publică nu poate funcționa în ideea de a forma o societate corectă, fiindcă obiceiurile ei zilnice sunt obiceiuri de competiție măsluită, de înăbușire și de intimidare. Școlile pe care le-am lăsat să se dezvolte nu pot funcționa în ideea de a învăța valori non-materiale – valorile care dau sens vieții tuturor, bogați ori săraci – fiindcă structura învățământului este menținută laolaltă de o tapițerie bizantină care ilustrează recompensa și amenințarea, dusul cu zăhărelul și joarda. Bunăvoința oficialilor, notele și alte fleacuri ale subordonării nu au nicio legătură cu educația; ele sunt accesorii ale servituții, nu ale libertății.

Învățământul public îi distruge pe copii. Nu ne trebuie

mai mult. Şi, sub pretextul că este unul şi acelaşi lucru cu educaţia, ne-a furat banii din buzunar, exact după cum a prezis Socrate cu mii de ani în urmă. Unul din cele mai sigure moduri de a recunoaşte educaţia adevărată este faptul că nu costă prea mult, nu se bazează pe tot felul de jucării ori gadgeturi scumpe. Experienţele care îi dau naştere şi conştiinţa de sine care o propulsează sunt aproape gratis. E greu să scoţi un profit din educaţie. Dar învăţământul este o cale extraordinară de a obţine bani în mod necinstit, care tâlhăreşte tot mai mult pe zi ce trece.

Acum şaizeci şi cinci de ani, Bertrand Russell, unul din cei mai mari matematicieni, cel mai mare filosof al secolului său şi pe deasupra şi rudă apropiată a regelui Angliei, a văzut că educaţia publică din Statele Unite avea un scop profund antidemocratic, că era o strategie de a impune unitatea naţională eliminând diversitatea umană şi eliminând nucleul care dă naştere diversităţii: familia. Conform Lordului Russell, învăţământul public a creat un tip de elev *american* uşor de recunoscut: anti-intelectual, superstiţios, lipsit de încredere în sine şi posedând mai puţin din ceea ce Russell numea „libertate interioară" decât oricare din echivalenţii săi din orice altă naţiune pe care o cunoştea el, trecută ori prezentă. Aceşti copii şcoliţi, spunea el, devin cetăţeni cu un „caracter public" superficial, care privesc cu acelaşi dispreţ atât virtutea, cât şi estetica şi care nu sunt pregătiţi pentru crizele personale de care se vor lovi în viaţă.

Unitatea naţională americană a reprezentat mereu problema centrală a vieţii americane. Problema [unităţii naţionale] era inerentă originilor noastre artificiale şi cuceririi de noi teritorii vaste pe continent. Era valabilă în

1790 şi este la fel de valabilă, poate chiar şi mai valabilă, două sute de ani mai târziu. Undeva în apropierea Războiului de Secesiune am început să căutam scurtături spre unitatea pe care ne-o doream, apucând-o pe căi artificiale. Şcoala obligatorie a fost una din acele scurtături, poate cea mai importantă dintre ele. „Puneţi mâna pe copii!" a spus John Cotton pe vremea coloniei Boston şi aceasta a părut o idee aşa de bună, că până la urmă, oamenii care priveau „unitatea" aproape ca pe o idee religioasă au pus-o în aplicare. A durat treizeci de ani ca să învingă o opoziţie aprigă, dar până în anii 1880 criza trecuse – „ei" aveau copiii. De o sută zece ani, mulţimea „o singură cale bună" se tot întreabă ce să facă cu copiii şi tot nu găseşte un răspuns.

Poate că a venit timpul să încercăm ceva diferit. „Gardurile bune fac vecini buni", spunea Robert Frost. Soluţia naturală prin care putem învăţa să trăim laolaltă într-o comunitate este ca mai întâi să învăţăm să trăim separat ca persoane individuale şi ca familii. Numai atunci când eşti mulţumit de tine însuţi vei fi mulţumit şi de cei din jurul tău.

Însă noi am abordat problema unităţii în mod mecanic, de parcă am fi putut să forţăm o soluţie de inginerie îmbulzind la grămadă diferite familii şi comunităţi sub umbrela largă şi care omogenizează a instituţiilor precum şcoala obligatorie. Rezultatul acestei strategii a fost că ideile democratice care mai reprezentau singura justificare a experimentului nostru naţional au fost trădate.

Tentativa spre o scurtătură încă există şi distruge şi acum familii şi comunităţi, la fel cum a făcut-o şi atunci. Să reconstruim aceste lucruri, iar tinerii vor începe să se educe singuri cu ajutorul nostru – exact la fel cum

făceau şi la începuturile naţiunii noastre. Acum nu li se oferă nimic pentru care să muncească în afară de bani, iar aceştia nu au reprezentat niciodată o motivaţie de primă clasă. Dezmembraţi aceste şcoli instituţionale, aboliţi sistemul de acreditare în învăţământ, lăsaţi-i pe cei cărora le trece prin cap să predea să liciteze pentru clienţi, privatizaţi întreaga afacere – aveţi încredere în sistemul de piaţă liberă. Ştiu că este mai uşor de zis decât de făcut, însă ce altă alternativă avem? Avem nevoie de mai puţină şcoală, nu de mai multă.

Capitolul 5
Principiul congregaţional. Începutul unei soluţii americane pentru problema noastră şcolară

Acest discurs, care în cele din urmă reprezintă una din cele mai binecunoscute săgeţi din tolba mea de vorbitor peripatetic, şi-a început existenţa sub o formă puţin diferită, de eseu, în The Maine Scholar.

Trăim vremuri suprarealiste. Întreprinderea şcolii ştiinţifice lansează în continuare planuri pentru mai multă centralizare sub forma standardelor naţionale, curriculumului naţional şi a metodelor îmbunătăţite de testare naţională standardizată. La tot pasul găsim promisiuni miraculoase: maşinăriile sunt răspunsul; intervenţiile masive sunt răspunsul; noile forme de pre-şcolarizare sunt răspunsul; bâtele de baseball, megafoanele şi lacătele sunt răspunsul. Chiar şi în faţa unui secol şi jumătate de căutări eşuate după un răspuns, nimeni nu se îndoieşte că totuşi există un răspuns. Un singur răspuns. Singurul răspuns corect.

Poate că sunteţi de acord, poate că nu. Însă dacă aveţi măcar o urmă de îndoială că vreo prescripţie centralizată ar fi atins cândva boala şcolii, atunci să ne întoarcem o clipă la Noua Anglie colonială, unde exista o teorie

diferită a instituțiilor, o teorie care s-ar putea să conducă spre cea mai bună regândire/reformă, în cadrul căreia greșelile serioase se auto-limitează și, în termeni isorici, sunt de îndată prevenite de mecanisme naturale de piață. Să ne întoarcem pe coastele Noii Anglii coloniale, în orașe precum Salem și Marblehead, Framingham și Dedham, Wellfleet și Provincetown. Să luăm în considerare o altă perspectivă, care a crescut din pământul unei Lumi Noi, o perspectivă ce a șocat alte națiuni prin productivitatea genialității sale.

Acest nou sistem a luat naștere odată cu prima biserică puritană din Salem, organizată în 1629 de așa-numita „Procedură Salem". Nu exista cineva „mai sus" care să aprobe alegerea autorităților din biserică, așa că, în consecință, congregația a luat această responsabilitate asupra sa. Prin acest gest simplu, ei au luat puterea care aparținea în mod tradițional unui specialist cu diplomă și au pus-o în mâna oamenilor care se duceau la biserică. Acela era singurul criteriu al guvernării: ca alegătorul să ia în serios mersul la biserică și să se alăture unei congregații ca dovadă a acestui fapt. Era un gest grandios de patriotism local. Pe parcursul următorilor două sute de ani, acea revărsare de autoritate tradițională a corodat puterea-monopol a statului și a bisericii ca să transmită versiuni unitare ale adevărului. Fiecare congregație individuală își asuma un rol puternic în a-și particulariza parohia, implicându-i în dezbateri pe membrii ei laici și nu prin centralizarea inerentă hotărârilor luate de o autoritate exterioară. Fiecare congregație individuală își lua asupra sa responsabilitatea de a-și rezolva propriile probleme – indiferent dacă erau probleme legate de educație, de economie ori de doctrină – mai degrabă decât să se supună vechii autorități din Anglia sau noii

aristocrații de specialiști.

***

Toamna trecută am avut o conferință în orașul Dedham, la o biserică înălțată în 1638, la numai nouă ani după ce *Arabella* îi adusese în Boston pe nonconformiști. Biserica în care am ținut conferința era Unitariană Universalistă, dar la origine fusese Congregațională. Spirale albe, impresionant de modeste, linii grațioase – simplitatea și corectitudinea arhitecturii bisericii congregaționale este de neconfundat, remarcabilă și uniformă. Poate că sunteți sau nu conștienți de faptul că stilul de venerare care mergea mână în mână cu acest stil arhitectural a reprezentat religia originală și exclusivă a Coloniei din Portul Massachusetts, de la Procedura Salem până în 1834 – peste două sute de ani de ceea ce pare la suprafață să fi fost o religie de tip „o singură cale bună". Ori erai congregaționalist, ori nu erai nimic de care să ai curajul să vorbești în public fără să riști, cel puțin, să fii marginalizat, persecutat sau chiar ars pe rug. Până aici, toate acestea sună chiar mai rău decât școala monopolizată care ne distruge, nu-i așa?

Acești congregaționaliști erau atât de posesiv de protectori cu monopolul lor încât, acum o sută șaptezeci de ani, când Lyman Beecher a prins de veste că se apropiau unitarienii ieșiți din fundul iadului, a mers călare pe străzi, întocmai precum Paul Revere, amenințând:

— Vin unitarienii! Vin unitarienii!

Veți înțelege că Pastorul Beecher nu era tocmai încântat de sosirea unitarienilor. Dar în decursul secolului următor s-a petrecut un lucru extraordinar. Congregaționaliștii și-au schimbat încet, încet părerea,

fără să li se impună să şi-o schimbe. Până la sfârşitul anilor 1800, unitarienii ajunseseră să fie foarte respectaţi în întreaga Nouă Anglie.

Majoritatea oamenilor percep Noua Anglie colonială ca pe întruchiparea celei mai mari perioade de conformism pe care această ţară a cunoscut-o vreodată. Însă natura congregaţionalismului ascunde o ironie foarte mare: structural, acest mod de viaţă presupune individualitate, şi nu înregimentare. Serviciul divin este lipsit aproape complet de slujbe bisericeşti, punând accentul pe predicile la nivel local pe teme locale. Acest lucru practic garantează *disonanţa* în cadrul congregaţiei. Eforturile în căutarea clarităţii ale fiecărui membru al bisericii – acţionând ca propriul său preot, propriul său specialist – conduc invariabil spre un progres în direcţia adevărului. De ce spun asta? Ei bine, ceea ce tocmai am descris reprezintă un proces pe care Aristotel, Karl Marx, Thomas Hobbes şi un număr mare de alţi gânditori originali l-au numit „dialectica". Procedura congregaţională era dialectică până în măduva oaselor, într-un fel foarte ostil gândirii ierarhizate.

Planificatorii centralizaţi din orice perioadă disprețuiesc dialectica fiindcă se pune în drumul transmiterii eficiente a ideii de „o singură cale bună" de a face lucrurile. Acum jumătate de secol, Bertrand Russel remarca faptul că Statele Unite erau singura ţară majoră de pe Pământ care evita, în mod deliberat, să-i înveţe pe copiii săi să gândească dialectic. Desigur că el se referea la America secolului douăzeci, ţara şcolii obligatorii de stat, nu la Noua Anglie a distincţiei congregaţionale. V-aţi întrebat de unde li se trage „yankeilor" reputaţia de netăgăduit că sunt încăpăţânaţi, ţâfnoşi şi că despică firul în patru cu viclenie? Acum ştiţi. Roger

Williams a văzut şi a recunoscut, la fel de limpede ca orice altă persoană contemporană cu el, legătura inevitabilă dintre disonanţă şi viaţa de calitate. Nu se poate s-o ai pe una fără cealaltă.

Studiul mult mai recent a arătat că oraşele din Massachusetts ale secolului al şaptesprezecelea nu erau deloc uniforme, ci mai degrabă erau laboratoare ale alegerii şi stilului la nivel local. Fiecare avea îndeajuns de multă flexibilitate ca să se abată de la ceea ce ar fi putut deveni o conducere de stat centralizată. Oraşul Dedham, unde am avut conferinţa toamna trecută, fusese întemeiat de colonişti care îşi aveau originile în zona anglilor de est din Anglia, zonă care favoriza proprietatea privată şi alegerea personală. Instituţiile anglilor de est s-au consacrat cu repeziciune şi în Lumea Nouă. Pe de altă parte, Sudbury, un oraş vecin cu Dedham, fusese populat de colonişti cu rădăcini saxone şi celtice, care, în mod tradiţional, obişnuiau să împartă munca. Exact la fel cum făcuseră în Anglia, şi în America deţineau la comun câmpuri deschise. Aşadar, pe vremea Massachusetts-ului colonial exista o tensiune între cultura comună regională şi cultura locală a satului. Asemenea tensiunilor care apar în muzică ori în poezie între o formă regulată şi abateri artistice de la ea, tensiunile care au apărut în micile oraşe şi printre variile congregaţii şi în cadrul fiecărei congregaţii luată în parte, au dat naştere unei energii impresionante, unui specific bogat şi idiosincrasic ce caracteriza nota distinctivă care făcea Massachusetts-ul colonial să fie atât de deosebit.

Acum aş dori să studiem un aspect aparent jenant al vieţii civile din Noua Anglie; şi totuşi, eu cred că el ascunde – paradoxal – secretul unei mari forţe, pe

care inginerii sociali care au construit și întreţin școala noastră-monopol de stat sunt siliţi să îl omită: *Fiecare oraș avea posibilitatea să excludă oamenii care nu îi plăceau!* Oamenii aveau posibilitatea să-i aleagă pe cei cu care voiau să lucreze, să se organizeze într-un curriculum viu care să funcţioneze bine pentru ei. Cuvintele primei Carte din Dedham cuprind perfect acest sentiment; primii colonişti voiau (şi au reuşit) să excludă „oamenii ale căror înclinaţii nu ni se potrivesc, a căror societate va fi vătămătoare pentru noi". Aşa că, în mod ciudat, aceste prime orăşele funcţionau precum *clubu-rile* ori liceele selecte, cum funcţionează MIT şi Harvard în ziua de astăzi, reducând neînţelegerile dintre oameni la un nivel la care să poată fi rezolvate cu indulgenţă chiar de ele. Dacă luăm în considerare presiunile imense pe care le naşte oricum procesul dialectic – în cadrul căruia toţi oamenii îşi sunt proprii lor preoţi, proprii lor stăpâni, în ultimă instanţă – este greu de imaginat cum s-ar putea descurca altfel o societate congregaţională. Dacă ar trebui să-i accepţi pe toţi, indiferent cât de ostili ar fi personalităţii, filosofiei ori misiunii tale, atunci orice acţiune ar rămâne imediat paralizată din cauza unor neînţelegeri fatale. Iar atunci cauzele şi scopurile comune, care definesc cel mai bun tip de legături umane, s-ar reduce la acele câteva iniţiative inofensive care nu au încărcătură politică, dacă există aşa ceva.

Aici este o distincţie subtilă: faptul de a trăi dialectic, aşa cum făceau locuitorii Noii Anglii, dă naştere unor reuşite spectaculoase şi scoate la iveală în oameni calităţi puternice de caracter şi de gândire; însă este imposibil de realizat acolo unde un întreg catalog de fiinţe umane sunt aruncate la întâmplare laolaltă şi sunt obligate să stea împreună, cum se întâmplă în viaţa din

şcoala-monopol de stat. Ca să prevină haosul în aceste locuri, conducerea trebuie să ţintească, cu orice preţ, să facă totul pe cât posibil de uniform – timpul, spaţiul, textele şi metodele. Grecii aveau o poveste despre un om care se ocupa tocmai cu asta; numele lui era Procust. Procust îi tăia ori îi lungea pe călători ca să se potrivească în patul său de oaspeţi. Sistemul funcţiona perfect, însă era vai şi amar de călător.

Aceşti locuitori din Noua Anglie au inventat un sistem în cadrul căruia oamenii care voiau să locuiască şi să lucreze împreună puteau să o facă. Totuşi, întreaga regiune părea să prospere din multe puncte minunate de vedere: material, intelectual şi social. Aproape că era ca şi cum, dacă te ocupai de propriile tale treburi, reuşeai, pe o cale miraculoasă, să te ocupi şi de treburile publice. Obiceiurile încrederii în sine, respectului de sine, neînfricării, democraţiei şi loialităţii locale cultivau cetăţeni buni. Şcolile-monopol de stat bineînţeles că folosesc alt plan în ziua de azi. Oamenii sunt scoşi vrând-nevrând din arii mari „de capturare" şi apoi sunt azvârliţi laolaltă în compartimente, în funcţie de punctaje asemănătoare la testele standardizate. Acolo li se impune să funcţioneze şi să se comporte pe baza indicaţiilor unor străini. Christopher Lasch notează în *Adevăratul şi Singurul Cer*:

> Capacitatea de loialitate este întinsă în strat prea subţire atunci când încearcă să se alipească ipoteticei solidarităţi a rasei umane. Ea trebuie să se dezvolte în legătură cu oameni bine definiţi, în locuri bine definite, şi nu în legătură cu un ideal abstract al drepturilor universale ale omului. Iubim anumiţi bărbaţi şi anumite femei, nu umanitatea în general.

Aici este prinsă o părticică din ceea ce nu este în regulă cu şcolile obligatorii, mari cât oraşele din Noua Anglie, şcoli care nu permit o alegere a programei, a filosofiei ori a celor cu care să te întovărăşeşti. Wendell Berry prinde o altă părticică într-o scrisoare adresată editorului unei reviste:

> Nu cred că „gândirea globală" este inutilă, cred că este imposibilă. Nu poţi să te gândeşti la ceea ce nu cunoşti, şi nimeni nu cunoaşte planeta asta. Unii oameni ştiu câte ceva despre mici părţi ale ei [...]. Oamenii care gândesc global o fac reducând globul, în mod abstract şi pe bază de statistici, la cantităţi. Tiranii politici şi exploatatorii industriali au făcut asta cu mare succes. Concepţiile lor şi lăcomia lor sunt abstracte, iar abstracţiunile lor conduc, într-un mod înfricoşător de direct şi de simplu, spre acţiuni care sunt fără excepţie distructive. Dacă vrei să faci fapte bune şi de conservare, trebuie să gândeşti şi să acţionezi local. Efortul de a face fapte bune trădează jocul global. Nu poţi face o faptă bună la nivel global [...] o faptă bună, ca să fie bună, trebuie să fie acceptabilă „geniului locului", după cum l-a numit Alexander Pope. Asta presupune o cunoaştere locală, deprinderi locale şi o dragoste locală pe care practic nimeni dintre noi nu o posedă şi nici nu o poate dobândi gândind global. O putem dobândi numai printr-o fidelitate locală pe care ar trebui să o întreţinem câteva generaţii [...]. Nu-mi doresc să fiu iubit de oameni care nu mă cunosc; dacă aş fi o planetă, aş simţi exact la fel.

Deprinderile locale, cunoaşterea locală, dragostea locală şi fidelitatea locală reprezentau ceea ce forjăria Congregaţionalismului din Noua Anglie făurea cel mai

bine, dar exista şi un aspect negativ al acestui patriotism local.

Discriminarea religioasă a Noii Anglii timpurii era o metodă de a asigura suficientă armonie locală ca să se poată dezvolta o comunitate de oameni care se potriveau între ei şi care împărtăşeau o viziune comună asupra lucrurilor. Iată o scenă care s-a petrecut acum trei sute de ani în oraşul Dedham, Massachusetts, la care poate că ai fi putut să fii martor chiar din biserica în care am vorbit eu: trei femei quaker, dezbrăcate pâna la brâu şi biciuite prin tot oraşul, legate fiind de coada unei căruţe. Ar fi puţin spus să afirmăm că un asemenea tratament sublinia faptul că înclinaţia spre quakeri nu era una potrivită în Dedham. Dar apoi, la drept vorbind, nici înclinaţia spre prezbiterianism nu era bine vazută. Însuşi John Milton scrisese că „noul prezbiter nu este nimic mai mult decât vechiul preot scris cu litere mari", iar în consecinţă toţi prezbiterienii au fost goniţi în sălbăticia din New Jersey, unde au fondat Princeton. Bineînţeles că era la fel de dăunător pentru sănătatea ta să fii catolic în Dedham, ori nivelator, ori digger, ori hutterit. În acest mod detestabil, Dedham a reuşit să se bucure de 234 de ani de puritate religioasă înainte ca monopolul său congregaţional să fie distrus.

Ei bine, ce înseamnă toate acestea? Doar atât: aspectul negativ al alegerii locale este foarte uşor de văzut şi chiar de prezis. Îl vedem bine ilustrat în exemplul Dedham-ului colonial. Dar întreaga problemă este cu mult mai complicată decât simplul fapt de a aloca o notă rea discriminării religioase sau oricărui alt tip de alegere socială care prescrie sau limitează un anumit fel de legătură umană. De exemplu, de unde am putea începe să căutam o explicaţie a faptului că oamenii aceştia au devenit treptat

mai toleranți și au ajuns să accepte toate formele de religie? Chiar și-au schimbat obiceiurile conservatoare până într-acolo că Massachusetts a câștigat o reputație națională de cel mai liberal stat din Statele Unite. Aceasta este o schimbare la o sută optzeci de grade, care ne-ar trebui lămurită în condițiile de atunci, lipsite de constrângere, de intimidare sau de o legislație puternic autorizată, nu-i așa? Cum s-au *auto-învățat* Dedham și restul acelor orașe să se reformeze fără să fie constrânse de specialiști și fără o intervenție centralizată? Nu uitați, ei permiteau numai practicanților unei singure religii să voteze. Dar s-au schimbat! Și nimeni nu i-a forțat să se schimbe! Un ceva misterios din străfundurile structurii congregaționalismului i-a făcut să renunțe la o parte din exclusivismul pe care aderarea la o dogmă biblică de elită li-l transmisese.

Sunt sigur că acel „ceva" a fost aproape în întregime o alegere locală necondiționată. Și a fost de auto-corectare! Deoarece bisericile orașului nu au format echipă ca să prezinte o „ortodoxie" instituționalizată care să facă fiecare oraș exact la fel ca oricare altul – cum fac în ziua de azi școlile-monopol de stat – abaterea dintr-o biserică putea contrabalansa cu rectificarea ei în altă biserică. Atât timp cât oamenii aveau posibilitatea să voteze prin simpla lor prezență, piața liberă pedepsea abaterile serioase, lăsând congregația pustie, la fel cum putea să recompenseze un loc bun, umplându-l de oameni. Și chiar dacă se găseau destui oameni ticăloși ca să formeze un oraș de ticăloși ori o congregație de ticăloși, atât timp cât nu exista o mașinărie construită ca să-i oblige pe toți ceilalți să se supună ideii lor, prejudiciul uman pe care putea ea să-l cauzeze era strict limitat. Doar când se nasc situații din care se poate ridica o „ortodoxie"

centralizată, asemeni unei piramide, apare pericolul ca vreo otravă centralizată să ne otrăvească pe toţi.

***

Da, aspectele negative ale alegerii locale sunt uşor de observat, iar argumentul covârşitor în favoarea ei – acela că, în lipsa acestei alegeri, spiritul democraţiei nu poate exista – este greu de văzut. Din cauză că există şi tiranie locală din belşug, este tentant să cedezi puterea – în numele dreptăţii – vreunei autorităţi centralizate, autoritate care să găsească, dintr-un sediu central, cea mai bună cale pentru toţi. Asta este ceea ce se presupune că ar trebui să fie un curriculum naţional pentru şcoli, un mod raţional şi corect de a introduce legi care să facă învăţământul de proastă calitate să dispară. Un curriculum naţional nu le-ar fi permis niciodată oraşelor Dedham, Sudbury, Framingham ori Wellfleet să se dezvolte în felul în care s-au dezvoltat; acesta ar fi fost un lucru periculos, imprevizibil şi controversat – nu, ele ar fi fost reglementate în mod centralizat, la fel cum sunt reglementate şi şcolile noastre din ziua de azi, chiar şi în lipsa unui curriculum naţional ori a unor standarde naţionale.

Iar aici intervine dialectica. Experienţa secolului nostru, planificat după o structură centralizată, nu a fost prea bună pentru majoritatea oamenilor. Conform unora, însăşi planeta se află în mare primejdie. Iar chestiuni interzise prin lege precum alcoolul, abuzul de droguri sau rasismul nu par să dispară, cum a dispărut în mod firesc exclusivismul religios în Noua Anglie, sub un regim de alegere locală; în schimb, legea pare să le administreze proastelor obiceiuri o injecţie care

le conferă o nouă viață virulentă. Gândiți-vă la marile victorii progresiste câștigate în tribunale din cauză că inginerii sociali nu au fost capabili să construiască un consens public, ori fiindcă nu au vrut să aibă răbdare: acțiuni afirmative, desegregația, restricții în ce privește reprezentările grafice cu conținut sexual care se găsesc la chioșcul local de ziare, diferite controverse legate de drepturile femeii și așa mai departe. Sunt oare toate acestea victorii pentru grupul pe care curtea de justiție a căutat să îl apere sau au ele aceeași valoare pe care ar fi avut-o dacă ar fi fost câștigate prin schimbarea consensului social? Conform celor mai mulți parametri, condițiile grele ale americanilor negri, spre exemplu, par să fie mai rele acum decât în 1960. Mai mult, o dispoziție răutăcioasă pare să existe la tot pasul, inclusiv în școlile noastre, care revarsă dispreț și neglijență peste eforturile suplimentare de a oferi o mână de ajutor descendenților sclaviei. Situația dificilă a femeilor este puțin mai greu de observat, însă dacă rata tot mai înaltă a sinuciderilor, bolile de inimă, bolile pe fond emoțional, sterilitatea și alte condiții patologice reprezintă un indicator, atunci admiterea femeilor *en masse* în locurile de muncă de tip unisex nu este o binecuvântare lipsită de aspectele ei negative. În plus, mai există și dovezi neliniștitoare cum că venitul unui *cuplu* muncitor din 1990 are o putere de cumpărare numai puțin mai mare decât venitul unui muncitor obișnuit din 1910. De fapt, acum doi muncitori sunt angajați la preț de unul – o urmare pe care Adam Smith sau David Ricardo ar fi putut să o prezică. Iar un cost social nu atât de evident al tuturor acestor chestiuni a fost distrugerea vieții de familie, pierderea căminului ca refugiu și adăpost și dezorientarea copiilor care, încă de mici, au fost crescuți de străini.

Oare produce intimidarea legală centralizată rezultatele sociale pe care le promite? Nu cu mult timp în urmă, narcoticele erau legale în Statele Unite; deşi întotdeauna au reprezentat o pacoste dăunătoare, ele nu au ajuns la grad de epidemie până să se emită legi care să le interzică. Oare este posibil ca faptul de a *constrânge* oamenii să facă ceva să garanteze că ei se vor conforma numai superficial, cu rea voinţă, sau cu indiferenţă – în afara cazului în care eşti dispus, precum Armata, să suspenzi majoritatea drepturilor umane şi să apelezi la orice grad necesar de intimidare? Şi în caz că cel din urmă este singurul mod prin care constrângerea poate să dea rezultate, care mai este valoarea *umană* de a o folosi, dacă ea diminuează calitatea vieţii umane?

Mai multe prohibiţii în posibilitatea de a alege în ce priveşte educaţia sunt impuse în prezent prin lege, menţinând cu sfinţenie o birocraţie exclusivă de profesori şi administratori cu diplome şi literalmente sute de agenţii invizibile, care sunt necesare pentru a întreţine instituţia şcolii-monopol de stat. Sfidând lecţiile pieţei, acest megalit psihopatic s-a făcut din ce în ce mai puternic, în ciuda eşecurilor sale imense de a educa, de-a lungul întregii sale istorii. Reuşeşte să supravieţuiască numai din cauză că se foloseşte de puterea poliţiei de Stat ca să-şi umple clasele, altfel pustii. Interzice posibilitatea de alegere locală şi diversitatea şi, datorită acestei prohibiţii, a avut un efect îngrozitor asupra naturii moralei noastre naţionale. Efectul pe care prohibiţia naţională, prin lege, a alcoolului l-a avut asupra coeziunii sociale şi asupra valorilor comune reprezintă o lecţie practică – sper că prea recentă ca să o dăm uitării. Şi, în comparaţie cu prohibiţiile pe care şcoala-monopol de stat le impune asupra familiilor

și copiilor unei națiuni, prohibiția alcoolului este un episod minor. Împiedicând desfacerea unei piețe libere a educației, o mână de ingineri sociali, sprijiniți din spate de industriile care profită de pe urma învățământului obligatoriu – colegiile de profesori, editorii de manuale, furnizorii de materiale și alții – s-a asigurat de faptul că majoritea copiilor noștri nu vor primi o educație, chiar dacă vor fi perfect școliți.

Divorțat de religie, principiul congregațional reprezintă o forță psihologică ce propulsează persoane individuale să-și atingă potențialul maxim atunci când funcționează în grupuri mici de oameni cu care se simt în armonie. Dacă te gândești la aceasta, începi să te întrebi ce rost are să aranjezi lucrurile în orice alt fel. Congregaționaliștii înțelegeau în profunzime ideea că lucrurile bune se întâmplă spiritului uman *atunci când este lăsat în pace.*

Cea mai bună dovadă pe care o am la îndemână pentru faptul că este o idee minunată să-i lași pe oameni în pace, să-și aranjeze propriile destine locale, este însăși ciudata sociologie a prezenței mele de anul trecut ca vorbitor în Dedham. Acolo, într-o comunitate care biciuise femei quaker pe jumate goale, stăteam eu – un romano-catolic cu nevasta prezbiteriană de origine scoțiană, însoțit de bunul meu prieten Roland, pe jumătate păgân, pe jumătate evreu – într-o biserică unitariană universalistă, care fusese odată congregațională. Niciun act din legislația Massachusetts-ului, nicio pronunțare a Curții Supreme nu au făcut acest lucru posibil. Oamenii au învățat să fie vecini în Dedham din cauză că trei sute de ani au avut posibilitatea reală de a alege, inclusiv posibilitatea de a alege să facă propriile lor greșeli. Toată lumea a învățat o cale mai bună decât excluderea

prin care să-şi rezolve neînţelegerile, pentru că au avut timp să se gândească la această problemă şi să-i dea de cap – timp măsurat în mai multe generaţii.

Dar dacă li s-ar fi *impus* să se schimbe şi li s-ar fi impus, ca altor imigranţi, să-şi schimbe comportamentul şi să-şi abandoneze cultura în cadrul şcolilor obligatorii instituite în acest scop, cred că ceea ce s-ar fi întâmplat ar fi fost următoarele: unii dintre ei ar fi *părut* că se schimbă, însă ar fi nutrit resentimente atât de puternice, fiind privaţi de posibilitatea de a alege, că s-ar fi dezvoltat vreun mod de răzbunare. Şi marea majoritate a grupului privat de posibilitatea de a alege, de obiceiuri, de familie şi de rădăcini ar fi reacţionat în variate feluri ca răspuns la aceste presiuni sociale – ar fi înnebunit încet ori ar fi devenit oameni simplificaţi, poate potriviţi să care pietre ca să construiască piramidele altora sau să se uite la fanteziile simplificate ale televizorului, dar nepotriviţi pentru aproape orice altceva.

În ciuda admiraţiei numai la nivel declarativ faţă de posibilitatea de alegere locală, pe care continuăm să o avem încă de pe vremea perioadei congregaţionale, şcolile noastre funcţionează după un plan centralizat şi au deja gata pregătit un curriculum naţional, mijlocit de industria editării de manuale şi de training-urile standardizate ale profesorilor. Este destul de evident faptul că şcolile noastre au eşuat, în mod spectaculos, în a le oferi copiilor noştri educaţia pe care ne-o doream pentru ei, identitatea pe care ne-o doream pentru ei sau în a le transmite visul societăţii democratice lipsite de diviziunile de clasă, vis după care încă tânjim; ceea ce ne scapă este logica acestui eşec. Permiţând impunerea direcţiei de către centre care sunt mult în afara controlului nostru, am ratat în repetate rânduri morala principiului

congregațional: *oamenii nu sunt nici pe departe completi dacă nu se adună în mod voluntar* în grupuri de suflete armonioase. Faptul de a se aduna laolaltă ca să-și împlinească visurile de individualitate, familie și comunitate, visuri potrivite cu natura lor umană, este ceea ce îi face completi; numai sclavii sunt adunați de alții. Iar aceste visuri trebuie scrise la nivel local, fiindcă a manifesta ambiții mai mari fără o asemenea bază înseamnă să pierzi legătura cu lucrurile care dau sens vieții: identitate, familie, prieteni, muncă și o comunitate intimă.

***

Mie îmi pare că în Statele Unite există două moduri „oficiale", ambele greșite, de a privi starea educației din zilele noastre. Întâi, o considerăm a fi o problemă de inginerie, care poate fi făcută să dispară printr-o abordare pragmatico-instrumentală. Din această perspectivă, există numai o cale bună și una rea de a educa și, în niciun caz, miile de posibilități private individuale, în care poate că ar fi crezut congregaționaliștii Noii Anglii. Apoi, privim învățământul de parcă ar fi un personaj dintr-o dramă fără sfârșit care se desfășoară într-un tribunal, dramă în care îi căutăm pe ticăloșii care ne-au împiedicat copiii să învețe. Profesori slabi, manuale proaste, administratori incompetenți, politicieni răi, părinți rău instruiți, copii slabi – oricine ar fi ticăloșii, noi îi vom găsi, îi vom acuza, îi vom da în judecată, îi vom judeca, poate chiar îi vom executa! Atunci totul va fi în regulă.

Din aceste două moduri greșite de a privi educația, s-au dezvoltat industrii enorme, care pretind că au puterea să vindece învățământul public de conflictele

şi demonii săi în schimbul bogăţiilor. În tot carnavalul acestei gândiri magice, s-a format o paradă de profitori: analişti, consultanţi, cercetători, cămine universitare, scriitori, consilieri, foiletonişti, comitete pentru manuale, consilii şcolare, corporaţii de testare, jurnalişti, colegii pentru profesori, departamente ale statului pentru educaţie, persoane care monitorizează, coordonatori, producători, profesori şi administratori cu diplome, emisiuni televizate şi o hoardă întreagă de afaceri legate de şcoală – toate excrescenţe parazite ale monopolului de stat asupra conceptului de şcoală.

Marea atracţie pe care o prezintă, pentru mulţi dintre noi, ingineria socială şi demonologiile antisociale este faptul că ambele ne promit în esenţă o rezolvare rapidă. Acesta a fost dintotdeauna aspectul întunecat al visului american, şi anume căutarea unei soluţii uşoare, credinţa în magie. Parada fără sfârşit de promisiuni care constituie chintesenţa reclamelor americane – una dintre cele mai mari întreprinderi naţionale ale noastre – confirmă gradul profund de superstiţie care stă la baza fundaţiei noastre naţionale, superstiţie care a fost instituţionalizată în afacerile de publicitate. Bani obţinuţi cu uşurinţă, sănătate păstrată cu uşurinţă, frumuseţe obţinută cu uşurinţă şi educaţie obţinută tot cu uşurinţă – doar dacă reuşim să găsim incantaţia potrivită. Pândind din spatele magiei, stă imaginea oamenilor ca maşinărie care poate fi construită şi reparată. Aceasta este moştenirea noastră calvinistă, strigând la noi după sute de ani şi spunându-ne că lumea şi toată diversitatea ei plină de viaţă este numai o maşinărie, nu prea greu de ajustat dacă aruncăm deoparte sentimentalismul şi ardem ticăloşii, metaforic vorbind sau chiar pe ruguri, în funcţie de secolul în care ne aflăm. Reforma şcolară

reprezintă, pentru cei mai mulți dintre noi, un tehnician apucând cheia potrivită, ori Perry Mason găsind indiciul care-i trebuia ca să-l prindă pe răufăcător.

***

În ultimă instanță, felul în care ne raportăm la problemele sociale depinde de filosofia noastră despre natura umană: ce credem că sunt oamenii, de ce anume credem că sunt ei capabili, care ar putea fi sensul existenței umane, dacă există vreunul. Dacă oamenii sunt mașinării, atunci școala nu poate fi decât un mod de a face aceste mașinării mai trainice; logica mașinăriei impune ca părțile să fie uniforme și interșanjabile, toate operațiile să fie constrânse de un anumit timp, previzibile, economice. Vă amintesc toate acestea de școala la care ați mers, de școala la care merg copiii dumneavoastră? Din păcate, Războiul de Secesiune ne-a arătat, fără urmă de îndoială, utilitatea atât financiară, cât și socială a înregimentării; însă, în ciuda faptului că această concepție despre oameni ca mașinării se vehiculează de mii de ani, puterea ei efectivă a început să se manifeste abia la sfârșitul Primului Război Mondial.

Educația americană transmite, prin intermediul metodologiei sale, faptul că oamenii sunt mașinării. Clopoțeii sună, circuitele se deschid și se închid, energia trece, mai multă sau mai puțină, calitățile sunt reduse la un sistem de numerotare, se urmează un plan de care părțile componente ale mașinăriei nu știu nimic. Octavio Paz din Mexic, câștigătorul Premiului Nobel pentru Literatură din anul 1990, are de spus următoarele despre școlile noastre:

În sistemul nord american, bărbaţii şi femeile sunt supuşi, încă din copilărie, unui proces inexorabil. Anumite principii cuprinse în formule scurte sunt repetate la infinit în presă, la radio, la televizor, în biserici şi mai ales în şcoli. Un individ îngrădit de aceste uneltiri este asemenea unei plante într-un ghiveci care este prea mic pentru ea. Nu poate creşte şi nici nu se poate maturiza. Acest tip de conspiraţie nu poate provoca altceva decât revolte individuale violente.

Nu putem creşte şi nici nu ne putem maturiza, ca plantele din ghivece prea mici. Suntem dedaţi dependenţei; în actuala noastră criză naţională de maturitate, părem să aşteptăm ca profesorul să ne spună ce să facem, însă profesorul nu vine niciodată ca să facă asta. Poduri se prăbuşesc, bărbaţi şi femei dorm pe stradă, bancherii ne înşeală, bunăvoinţa decade, familiile se trădează unele pe altele, statul minte ca o chestiune de politică – corupţia, ruşinea, boala şi senzaţionalismul se găsesc la tot pasul. Nicio şcoală nu posedă un curriculum care să furnizeze o soluţie rapidă.

Vechii congregaţionalişti ar fi fost capabili să pună de îndată degetul pe motivul pentru care societăţile piramidale – ca cele pe care le susţine forma noastră de monopol asupra învăţământului – trebuie întotdeauna să o sfârşească în apatie şi dezorganizare. La rădăcină, ele se bazează pe minciuna cum că există „o singură cale bună" în ce priveşte afacerile omeneşti şi că specialiştilor li se poate acorda conducerea permanentă a întreprinderii învăţământului. Este o minciună, deoarece dinamica schimbătoare a timpului, a situaţiei şi a locului alocă o competenţă care, la scurt timp după ce a fost câştigată, devine irelevantă şi învechită.

Învățământul monopolizat a reprezentat cea mai importantă instituție de instruire a societății de tip stup. Ea atestă oficial specialiști permanenți, care se bucură de privilegiile unui statut nejustificat de rezultatele pe care le au. Din cauză că aceste privilegii, odată dobândite, nu vor fi cedate de bună voie, s-au format aparate întregi de privilegii care sunt imposibil de schimbat. Chiar și dacă sunt aspru criticate, ele cresc tot mai mari și mai periculoase, deoarece hrănesc aspecte importante ale sistemului nostru politic și economic. Ele sunt literalmente imposibil de reformat, fiindcă au încetat să mai fie umane, transformându-se în structuri abstracte, de o eficiență impecabilă, independente de mecanismele de supraviețuire ale trainicului control omenesc. Aici nu mai este vorba de un demon cu care să te poți lupta, cum a făcut Daniel Webster cu Scaraoțchi, ci de unul care trebuie înfometat până la moarte privându-l de victime.

Învățământul monopolizat reprezintă cauza principală pentru care ne-am pierdut identitatea națională și individuală. Faptul că a instituționalizat diviziunea claselor sociale și a acționat ca agent al castelor este un lucru care stârnește repulsie miturilor noastre fondatoare și realității perioadei noastre fondatoare. Puterea lui provine din multe părți, firul istoric anti-copil, anti-familie fiind unul singur – dar cea mai mare putere și-o trage din aceea că se face un adjunct al tipului de economie comercială pe care îl avem, care solicită mereu consumatori nemulțumiți.

***

A venit timpul să-i punem capăt. Acest sistem nu merge şi reprezintă unul din motivele pentru care lumea noastră se prăbuşeşte. Niciun fel de peticire nu va face ca maşinăria şcolii să funcţioneze în ideea de a produce oameni educaţi; *educaţia şi şcoala sunt, după cum am resimţit toţi, doi termeni care se exclud reciproc.* În 1930, acum şaizeci de ani buni, Thomas Briggs a susţinut, în timpul Prelegerii Inglis de la Harvard, că „marea investiţie a naţiunii în licee nu a dovedit niciun rezultat respectabil"; două decenii mai târziu, în 1951, un studiu făcut pe 30 000 de şcolari din Los Angeles a arătat că şaptezeci şi cinci la sută din elevii de clasa a opta nu puteau găsi Oceanul Atlantic pe hartă, iar majoritatea nu puteau calcula cincizeci la sută din treizeci şi şase. Din experienţa mea personală, stau martor că situaţia, în mod cert, nu se prezintă mai bine nici în ziua de azi.

Până la urmă, ce se întâmplă de fapt? Orice dezbatere adevărată ar trebui să atingă serios problema eşecului universal al oricărui tip de şcoală-monopol de stat. În completare şi cu televizorul, puterea distrugătoare a învăţământului este acum minunată şi ieşită complet de sub control. Instituţia televiziunii, foarte asemănătoare structural cu cea a învăţământului public, s-a extins cu atâta succes, încât acum toate portiţele de scăpare care existau înainte sunt blocate. Am distrus mintea şi caracterul copiilor naţiunii noastre furându-le tinereţea şi luându-le posibilitatea de a alege singuri. Chiar şi în caz că se va găsi o soluţie ca piramida să fie răsturnată, timp de încă un secol vom avea de plătit un preţ enorm pentru această crimă – sub forma umanităţii pierdute. Începutul unui răspuns ar fi să scăpăm de monopol.

Ce este de făcut? Uitaţi-vă la Dedham, la Sudbury, la Marblehead şi la Provincetown, toate atât de diferite

şi totuşi capabile să întâmpine nevoile comunităţii lor. Întoarceţi spatele soluţiilor naţionale şi priviţi spre comunităţile de familii ca spre laboratoare de succes. Să ne întoarcem spre noi înşine până ajungem să stăpânim prima dispoziţie a oricărei filosofii vrednice de denumirea „cunoaşte-te pe tine însuţi". Înţelegeţi faptul că toate comunităţile prospere cunosc adevărul maximei „gardurile bune fac vecini buni", totodată fiind capabile să recunoască, să respecte, să înţeleagă, să aprecieze şi să înveţe din ceea ce alte comunităţi au altfel.

Căutaţi răspunsuri la principiul congregaţional. Încurajaţi şi sprijiniţi experimentarea; aveţi încredere în copii şi familii, pentru că ştiu ce este cel mai bine pentru ele însele; opriţi izolarea copiilor şi a bătrânilor în complexe rezidenţiale împrejmuite; implicaţi-i pe toţi, din toate comunităţile, în educaţia tinerilor: din afaceri, din instituţii, pe bătrâni, familii întregi; căutaţi soluţii locale şi întotdeauna acceptaţi o soluţie individuală mai degrabă decât una corporatistă. Nu trebuie să vă speriaţi de consecinţele educaţionale: cititul, scrisul şi socotitul nu sunt prea greu de predat, dacă faci efortul să vezi că agenda şcolară şi constrângerile nu scurtcircuitează întâlnirea personală a fiecăruia cu el însuşi, ca să înveţe aceste lucruri. Dispunem de dovezi din belşug care ne arată că sunt suficiente mai puţin de o sută de ore ca o persoană să ajungă să ştie carte şi să devină autodidactă. Nu vă speriaţi de strategii de intimidare care caută să vă determine să vă predaţi copiii specialiştilor.

Cred că ar trebui abolit sistemul de acreditare în învăţământ pe cât de repede posibil. Faptul că specialiştii din învăţământul acreditat sunt socotiţi ca o condiţie necesară pentru a face învăţatul posibil este o fraudă şi o escrocherie. Uitaţi-vă în jurul dumneavoastră: rezultatele

diplomelor care se dau în colegiile pentru profesori sunt în şcolile pe care le vedeţi. Lăsaţi pe oricine care doreşte să predea să o facă; daţi-le familiilor înapoi banii de impozite, ca să poată alege după bunul lor plac – cine ar putea fi cumpărător mai atent ca ele, dacă li s-ar oferi mijloacele de comparaţie? Reinstauraţi sistemul congregaţional, după modelul cu adevărat nemanipulat al pieţei libere – pe această cale dialectica socială va putea reveni la viaţă. Aveţi încredere în familii şi vecinătăţi şi în persoane individuale, că-şi vor răspunde cum trebuie la întrebarea „pentru ce ne trebuie educaţia?". Dacă unii dintre ei vor găsi un răspuns diferit faţă de ce aţi prefera dumneavoastră, să ştiţi că nu vă priveşte şi nu ar trebui să fie problema dumneavoastră. Tipul nostru de învăţământ a ascuns în mod voit faptul că răspunsul la o asemenea întrebare trebuie formulat, şi nu luat ca de la sine înţeles, dacă este să nutrim ceva mai mult decât o ridiculizare a democraţiei. Nu este legitim să aşteptăm un specialist care să răspundă la acestă întrebare în locul nostru. Încrederea în propriul nostru potenţial a fost cea care ne-a ajutat să punem temeliile sănătoase de pe vremea coloniilor. Sunt sigur că structura pe care am construit-o atunci încă adăposteşte un potenţial mare. Să-l folosim încă o dată ca să găsim o soluţie cu adevarăt americană pentru marele coşmar al şcolii.

Postfaţă
la a zecea aniversare de la apariţie

Salutare! Cum stau aici, încercând să mă gândesc la ce anume aş putea spune care să elucideze efectul pe care *Cum suntem imbecilizaţi* continuă să-l aibă asupra vieţii mele şi a altora, faxuri, scrisori, e-mailuri, notiţe şi manuscripte au ocupat în totalitate apartamentul meu de şase camere din Manhattan, precum şi ferma mea de 128 de acri din nordul statului New York, fiecare în parte şi toate laolaltă purtând aspecte ale ciorbei instituţionale pe care am început să o agit odată cu publicarea acestei cărţi.

Corespondenţii mei mă onorează cu vorbe pe care nu le merit: „Mulţumesc pentru dedicarea de care aţi dat dovadă în munca de a ne dezlega misterul acestei calamităţi. Mi se umplu ochii de lacrimi, atât de amărăciune, cât şi de bucurie." Un fost profesor a avut de spus următoarele: „Această carte a dezlegat multe iţe pe care le intuiam, însă nu le puteam da de capăt. Am cumpărat douăsprezece copii, pe care le-am împărţit colegilor de serviciu şi multor prieteni. Graţie acestei

cărți, o familie s-a hotărât să facă homeschooling, iar alte câteva familii se gândesc serios să se apuce și ele de homeschooling." De-a lungul anilor, am primit aproape o mie de scrisori în același stil, din toată lumea, care leagă decizia de a face homeschooling de o ciocnire întâmplătoare cu *Cum suntem imbecilizați*. Din Cuajimalpa, Mexico, am primit-o pe aceasta: „Nu acceptasem ideea soției mele de a face homeschooling cu copiii noștri până să citesc cartea dumneavoastră. Ce impact a avut asupra vieții mele! Acum mă bucur să văd progresul rapid al fiicelor mele în atmosfera iubitoare a căminului nostru."

Așadar, oare este falsa modestie cea care mă împinge să spun că nu merit asemenea laude? Dimpotrivă, numai eu știu cât de puțin am avut de-a face cu scrisul acestei cărți în mod conștient; ca să fiu mai sincer, ea ar trebui privită ca o carte care s-a scris singură, pe mine folosindu-mă pe post de scrib și de persoană care face confesiuni.

De-a lungul deceniului de când *Cum suntem imbecilizați* a văzut lumina tiparului, nu mai puțin de cincisprezece mii din cititorii ei au făcut eforturi mari ca să se asigure că am aflat reacțiile lor personale legate de ideile cărții și să augmenteze viziunile mele despre groaznica realitate a școlii obligatorii adăugându-le și pe ale lor. Un val orbitor, epuizant, umilitor, palpitant de proteste – o indignare distilată din ani de detenție, limitare, umilință, ani de intimidare, de goană după premii care nu merită câștigate, de oportunități pierdute, de relații distruse, deseori cu propriii părinți, cu propria familie, cu propriii vecini, prieteni și cu sinele, indignare care a ajuns, uneori, să mă înece de durere.

Nu am putut răspunde decât unei sutimi din aceste înștiințări, însă prezența lor cumulativă și sosirea lor

neîncetată, an de an, mă face conştient de cât de răspândite sunt în realitate cauzele distrugătoare ale şcolii instituţionalizate – şi de cât de cumplit de conştiente sunt victimele sale de lucrurile pe care le-a făcut să le piardă, cea mai importantă dintre ele fiind cunoaşterea de sine, poate alături de capacitatea de a iubi cu adevărat. *Cum suntem imbecilizaţi* a fost un catalizator care a scos la suprafaţă amintirile îngropate: le aduce aminte miilor de bărbaţi şi femei de clipele când se luptau ca să fie ei înşişi, numai pentru a o sfârşi dresaţi să accepte un destin jalnic de clopoţei, insulte şi teste standardizate. Cealaltă majoritate, altfel tăcută, mi-a scris din cauză că îşi dorea ca măcar încă o altă persoană să ştie cum a fost nedreptăţită.

Cum am ajuns să scriu *Cum suntem imbecilizaţi?* Când am câştigat primul meu titlu de Profesor al Anului, în 1990, intenţionam să nu fac nimic la ceremonie, în afară de a-i mulţumi prezentatorului şi de a-i face cu mâna fiicei mele din audienţă sau, dacă aveam curajul, de a o invita pe podium pentru o îmbrăţişare publică (l-am avut; am invitat-o). Dar în seara dinaintea ceremoniei, m-a sunat un elev pe care-l avusesem cu mulţi ani în urmă ca să mă felicite. M-a întrebat cu un aer degajat ce aveam de gând să zic pe post de observaţii.

Observaţii? L-am corectat, sau cel puţin aşa credeam.

— Nimeni, i-am zis, nu vrea să audă un profesor de şcoală publică ţinând un discurs.

Nu vor fi observaţii.

— Dar *trebuie* să ţineţi un discurs, şi-a manifestat el dorinţa. Trebuie să vorbiţi pentru mine, pentru Wendy, pentru Amy, pentru Bruce, pentru Tamir, pentru Janet, Jane, Jill, Andy; pentru toate clasele pe care le-aţi avut de-a lungul anilor, trebuie să trageţi o concluzie despre

ce a însemnat totul.

— Nimeni nu va asculta, am spus eu.

— Eu voi asculta, a zis el.

Şi aşa am ajuns să scriu „Şcoala Psihopatică", într-o noapte de izbucnire sufletească îmbibată de cafea. După cum mă aşteptam, oficialii districtului şcolar (care mă displăceau profund), înmânându-mi seara următoare insigna într-o şcoală din Harlem, nici nu au ascultat, nici nu au comentat vorbele mele. Însă de-a lungul următoarelor şase luni, am primit sute de cereri să public din nou textul. O bucată din el a fost chiar introdus în Recordul Congresional de către senatorul Bob Kerrey din Nebraska.

„Şcoala Psihopatică", eseul principal din această carte, se ocupă de un număr de tipuri de patologii pe care eu le observasem de-a lungul anilor la şcolari, copii atât bogaţi, cât şi săraci. Răspândirea rapidă prin toată ţara a discursului meu, pe cale orală, ori a micilor reviste a dus cu iuţime la apariţia unor cereri pentru o explicare a mecanismelor specifice care ar putea să fie responsabile pentru aceste patologii.

A fost o provocare demnă de tot respectul, care a durat optsprezece luni de lupte cu mine însumi în căutarea răspunsului. Tocmai în timp util pentru ceremonia din Albany, prin care mi se acorda titlul de Profesor al Anului 1991 al Statului New York, am început să văd clar propriu-mi rol pe care-l jucam în această crimă. Şi astfel, o parte din „Profesorul de Şapte Lecţii" cuprinde discursul meu de acceptare, ţinut în faţa membrului de stat al comisiei pe educaţie – şi, nu după mult timp, şi acela a fost retipărit în sute de reviste, în pagini editoriale şi în reviste despre homeschooling. Ambele discursuri au fost terminate pe ultima sută de metri, m-am

străduit să le scriu şi nu au luat naştere în urma vreunui proces de argumentare cu care să fiu obişnuit. Au „ieşit la iveală" din vârful degetelor mele, în zori de zi, luându-mă şi pe mine prin surprindere în aceeaşi măsură în care au luat prin surprindere şi audienţa.

Faptul că am ţinut aceste discursuri (şi au mai fost şi altele, fiecare un capitol în această carte) a condus în mod direct la un alt fenomen, care a provocat unele din presupoziţiile mele cele mai dragi: a urmat o revărsare de invitaţii ca să vorbesc unor grupuri atât de diferite, încât dacă s-ar fi strâns toate laolaltă într-o cameră, cu siguranţă că s-ar fi omorât unii pe alţii! Suficient să spun, pe scurt, că un tip din Monongahela, Pennsylvania, care-şi petrecuse majoritatea timpului ca adult vorbind copiilor de 13 ani, s-a găsit vorbind în corpul de vest al Casei Albe, în Clădirea de Birouri ale Vechiului Senat, la Institutul Cato, la Centrul de Artă din Nashville, la Centrul Spaţial NASA pentru „Colocviile Inginerilor", la Apple Computers, la Eagle Forum, la United Technologies Corporation şi în Comunitatea Farm, precum şi în departamente de stat din Singapore, Kuala Lumpur, Bogota şi din alte părţi – destule locuri ca să justifice cele o jumătate de milion de mile de călătorii de-a lungul ultimilor zece ani.

Cu toate că mi-am adaptat învelişul retoric ca să se potrivească diferitelor audienţe şi situaţii, mesajul de bază a fost (şi rămâne) că învăţământul instituţional nu poate fi, sub nicio formă, reformat pentru că reprezintă deja un succes absolut! Face extraordinar de bine exact ceea ce a fost menit de la început să facă, mai exact să fie componenta „educaţională" a unei economii centralizate de producţie în masă, controlată de o mână de centre de conducere. Un asemenea tip de economie are

nevoi disperate: ca să funcţioneze, îi trebuie un anumit soi de „resursă umană", mai precis una care a ajuns să se definească prin achiziţionarea de lucruri, prin posesia de „fleacuri" şi care evaluează totul din perspectiva confortului, a siguranţei fizice şi a statutului.

Şcolile reprezintă un mecanism extraordinar care să condiţioneze generaţiile ce vin cu repeziciune să accepte o conducere totală, un mecanism care să ne impună, majorităţii dintre noi, un soi de imaturitate pe viaţă în interesul conducerii ştiinţifice. O conducere eficientă presupune oameni incompleţi, care să fie conduşi, fiindcă oamenii compleţi ori cei care aspiră să fie compleţi refuză un tutelaj prelungit. Este imposibil să te maturizezi sub o conducere totală, indiferent dacă este o conducere perfect *de calitate* ori orice altă versiune. Economiile centralizate ale producţiei în masă nu pot cere însă nimic mai puţin de atât, dacă este să supravieţuiască.

Bucata „Râul Monongahela cel verde", asemenea celorlalte, a fost scrisă ca răspuns la întrebările constante ale ascultătorilor mei, care vroiau să ştie cine sunt şi cum am ajuns să gândesc în acest fel. Era o agendă ascunsă, pe care acum sunt pregătit să o fac publică: voiam să le arăt tuturor oamenilor care poartă semnele felului în care au crescut (despre care specialiştii de varii culori înşiruie teorii de limitări pe viaţă) că „ştiinţa" socială este, în mare parte, o aiureală – şi o aiureală periculoasă pe deasupra. Ea există ca să justifice în mod pseudoştiinţific multiplele subordonări pe care conducerea modernă le impune celor conduşi. Dacă aş putea să arăt, prin intermediul exemplului personal, că am ajuns să fiu în regulă, în ciuda faptului că am răsărit dintr-o familie de spirite excentrice, care se luptau cu înverşunare unii

cu alţii aproape zi de zi; că am devenit independent, cu încredere în mine însumi, respectuos şi o persoană rezonabil de principială, cu toate că, dacă autorităţile ar fi aflat despre unele din întâmplările care se petreceau la noi în casă, am fi încurcat-o serios, poate că aş putea ajunge o oglindă în care alţii să-şi vadă reflectate propriile lor poveşti. Şi afirmate. Prin propriul exemplu, am sperat să ajung o refutare vie a cultului specialiştilor unşi, care ne-a otrăvit orice aspect al libertăţii noastre. A venit vremea să punem capăt acestui lucru. Aceasta a fost odată o ţară în care fiecare persoană sănătoasă ştia cum să construiască un adăpost, cum să producă mâncare şi cum să primească oaspeţi. Acum am fost aduşi într-un statut de copii permanenţi. Iar arhitecţii şcolii obligatorii sunt responsabili pentru aceasta.

Orice succes pe care l-am avut în găsirea unei căi de a fi de folos tinerilor îl datorez accidentului care a fost familia mea şi accidentului de a creşte într-un loc – Monongahela – unde oamenii îi pocneau pe cei care se băgau prea mult în treburile lor. Şi îl datorez faptului că educaţia mea libertariană m-a transformat, pe nesimţite, într-un sabotor al comploturilor opresive. Ca nu cumva acest lucru să fie trecut cu vederea drept hiperbolă, vreau să vă mărturisesc că, în fiecare zi a vieţii mele de profesor în şcoală, îmi cântam încetişor, dimineaţa, când mă bărbieream, o litanie. Prin ea mă legam să găsesc, în aceeaşi zi, o cale, oricât de insignifiantă, de a pune beţe în roatele sistemului. Poate că într-o zi voi scrie şi mai în detaliu despre toate acestea, dar probabil că sub un pseudonim, fiindcă altfel cu siguranţă că o să mă trezesc o perioadă la zdup! Vă îndemn pe toţi cei care mă întrebaţi ce să faceţi în şcolile dumneavoastră să deveniţi astfel de sabotori, să deveniţi mici picături de

apă care să erodeze acest pământ pustiit de către școala instituționalizată.

Ultimele două eseuri din carte, „Avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă" și „Principiul congregațional", reprezintă încercările mele de a găsi, în linii mari, o soluție la problema învățământului modern. Odată, cu mult timp în urmă, aveam problema rezolvată și devenisem, din cauza asta, o luminiță de speranță și pentru alții. Apariția societății industriale – cu promisiunea unor bogății de pe urma energiei ieftine și nelimitate, numai dacă s-ar putea guverna impulsurile de libertate ale oamenilor obișnuiți – a acoperit urmele acelor descoperiri vechi, însă nu într-atât de complet încât să nu poată fi scoase iar la iveală, încât să nu poată fi înviate și să devină stindardul de urmat. Citiți încet aceste eseuri, uitând cât de inteligent v-a distrus învățământul puterea de percepere a naturii vitale a înțelegerii istoriei, dezbateți cu nuanțele argumentării mele – cea mai bună Americă înseamnă dezbatere, nu consens prematur. Ambele bucăți studiază alternative care nu costă prea mult ale instituției lipsite de conținut care-i stoarce de vlagă pe copiii noștri.

De la *Cum suntem imbecilizați,* am mai scris alte patru cărți, una dintre ele fiind un poem epic, încă nepublicat, care se numește „Aventurile lui Snider, păianjenul de la CIA". Însă *Cum suntem imbecilizați* rămâne preferata mea fiindcă mi-a deschis ochii în privința răului pe care l-am provocat ca să-mi câștig traiul.

În prezent încerc să construiesc un refugiu și o bibliotecă pe cei 128 de acri pe care îi am în nordul New Yorkului. Vreau să numesc acel loc „Singurătate", iar numele va explica aproape totul despre el. Dacă nu aș fi avut acel loc și nu aș fi avut posibilitatea să mai evadez, din

când în când, din cacofonia New York-ului ca să fiu cu mine însumi, spiritul meu cu siguranţă că ar fi dispărut, iar sufletul meu ar fi fost mutilat dincolo de orice şansă de a mai fi reparat. Nu-mi mai trebuie decât vreo sută de mii ca să termin treaba asta, aşa că dacă auziţi de vreun înger, daţi-mi de veste. Sper să pot folosi primul Refugiu Singurătate ca să arăt tuturor satelor, oraşelor, cartierelor din oraşele mari ce simplu şi valoros este să furnizezi o asemenea resursă publică – un loc unde poţi fi singur cu tine însuţi, fără să ai un program, o agendă, cursuri, ore, pauze organizate.

Şi nu mă astâmpăr, încercând să produc un film documentar lung şi complet despre istoria şi anomaliile (precum şi antidotul) învăţământului modern obligatoriu şi instituţionalizat. Nu-mi mai trebuie decât vreo şase, şapte milioane ca să termin acest proiect – dar am un scenariu la-ndemână, am creat o reţea naţională de asistenţi, am organizat o echipă de producţie şi am şi o mostră. Dacă vă gândiţi la *Războiul de Secesiune* al lui Ken Burns, o să vă faceţi o idee despre anvergura proiectului. Întâmplător, fostul meu elev care m-a bătut la cap să scriu „Şcoala Psihopatică" – şi, prin acest eseu, întreaga carte – face filme bune; el va fi regizorul.

Ambele demersuri sunt discutate mai pe îndelete pe website-ul meu (www.johntaylorgatto.com) unde, în caz că vă va purta daimonul, puteţi să îmi scrieţi şi din gândurile dumneavoastră din când în când. Nu vă pot promite că vă voi răspunde deoarece, ca şi dumneavoastră, sunt deseori şi eu copleşit, însă vă promit să citesc fiecare înştiinţare de două ori şi să reflectez la ea – iar dacă drumurile ni se vor încrucişa vreodată, vă voi cinsti cu primul Iron City.

Mila Domnului peste noi toți,

John Taylor Gatto
Oxford, New York
Ianuarie 2002

Cuprins

Prefață de Mihai-Vladimir Topan		*7*
Despre autor		*15*
CAPITOLUL 1	Profesorul de șapte lecții	*23*
CAPITOLUL 2	Școala psihopatică	*45*
CAPITOLUL 3	Râul Monongahela cel verde	*61*
CAPITOLUL 4	Avem nevoie de mai puțină școală, nu de mai multă	*73*
CAPITOLUL 5	Principiul congregațional	*103*
Postfață la a zecea aniversare de la apariție		*127*

Au apărut la Editura Anacronic:

Procesul lui Darwin, de Phillip E. Johnson

Distracția care ne omoară. Discursul public în epoca televizorului, de Neil Postman

Educația creștin-ortodoxă a copiilor în zilele noastre, de Episcop Grigorie Grabbe, completată virtuos cu pasaje din Sf. Teofan Zăvorâtul, Sf. Vasile cel Mare și Sf. Grigore din Nazianz

Statul profund în America. Wall Street, cartelul petrolier și atacul asupra democrației, de Peter Dale Scott

Siluirea maeștrilor. Cum este sabotată arta de corectitudinea politică, de Roger Kimball

Wall Street și Revoluția Bolșevică, de Antony C. Sutton

În curs de apariție:

Arme de școlarizare în masă. Călătoria unui profesor prin întunecata lume a învățământului obligatoriu, de John Taylor Gatto

Influența lui Augustin asupra Bisericii Ortodoxe, de Michael Azkoul

Rousseau și Romantismul, de Irving Babbitt